



Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет»
Институт иностранных языков и литературы

ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИКИ, ПЕДАГОГИКИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ



Ижевск
2013

ББК 81.2р30я43
УДК 811(07)
В 748

*Рекомендовано к изданию
Редакционно-издательским советом УдГУ*

Редакционная коллегия:

Н. И. Пушина. д-р филол. наук, профессор (отв. ред.);
Н. В. Маханькова, канд. пед. наук, доцент;
Е. А. Широких, канд. филол. наук, доцент

В 748 Вопросы лингвистики, педагогики и методики преподавания иностранных языков / Сборник научных трудов, посвященный юбилею кафедры грамматики и истории английского языка ИИЯЛ УдГУ / под ред. Н. И. Пушиной, Н. В. Маханьковой, Е. А. Широких. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2013. – 208 с.

ISBN 978-5-4312-0208-7

В издании представлены научные статьи по актуальным вопросам лингвистики, педагогики и методики преподавания иностранных языков.

Сборник научных публикаций предназначен для исследователей в области лингвистики и преподавателей иностранных языков.

ББК 81.2р30я43
УДК 811(07)

© ФГБОУ ВПО «Удмуртский
государственный университет», 2013

*С юбилеем,
кафедра грамматики и истории
английского языка!*

2013 год – год 45-летнего юбилея кафедры грамматики и истории английского языка Института иностранных языков и литературы Удмуртского государственного университета.

Кафедра грамматики и истории английского языка была создана в 1968 году при Удмуртском государственном педагогическом институте в связи с потребностью в подготовке выпускников с квалификацией «Учитель английского языка». В 80-х годах выпускникам присваивают квалификацию «Филолог. Преподаватель. Переводчик» по специальности «Романо-германская филология». За 45 лет в анналы истории кафедры было вписано немало самых ярких и славных страниц. Продолжая лучшие традиции высшей школы, заложенные еще в годы Великой Отечественной войны преподавателями и учеными московских вузов, эвакуированными в город Ижевск, преподаватели кафедры всегда отличались высоким профессионализмом, ответственностью, творческим отношением к профессии, преданностью делу своей жизни.

С 1999 года заведующим кафедрой грамматики и истории английского языка является доктор филологических наук, профессор Н. И. Пушина – первый доктор филологических наук в республике, УдГУ и Институте по лингвистическому профилю – германистике.

Кафедра грамматики и истории английского языка является одним из центров интенсивных научно-прикладных исследований в Институте иностранных языков и литературы.

Научные интересы кафедры объединены в исследовательское поле по проблемам теоретической и прикладной лингвистики современной категориально-методологической парадигмы. Основными направлениями научной деятельности преподавателей кафедры являются:

- инновационные технологии в контексте гуманизации образования;

- когнитивная лингвистика;
- межкатегориальные связи и отношения в грамматике;
- проблемы аналитизма и синтаксической семантики;
- вопросы взаимодействия языка и культуры, лингвокультурологии и сопоставительной лингвокультурологии;
- вопросы семиотики, лингвосемиотики, семиотики культуры в пространстве языка.

В настоящее время кафедра готовит выпускников-филологов в системе специалитета, завершая переход на модернизированную систему образования, бакалавров-филологов. В 2011 году кафедра приступила к разработке и администрированию нового лингвистического профиля – «Теория и практика межкультурной коммуникации» – профиля XXI века – в соответствии со стандартом третьего поколения (ФГОС ВПО).

Студентам предлагаются спецкурсы по общетеоретическим лингвистическим проблемам, истории и грамматике английского языка, сопоставительной грамматике, динамическим аспектам языка, методике преподавания иностранного языка и т. д. Преподаватели кафедры осуществляют руководство научной деятельностью студентов – руководство курсовыми работами, выпускными квалификационными работами, подготовку студенческих докладов для участия в ежегодной студенческой научной конференции, совместных публикаций в ежегодном сборнике лучших студенческих публикаций – материалов докладов; руководят педагогической практикой студентов, студенческими научными обществами (СНО), организуя проектную деятельность студентов, конкурсы и т. п., помогая тем самым в освоении ряда учебных дисциплин, расширяя кругозор, развивая мышление и язык; с увлечением занимаются внеаудиторной работой по языку: стимулируют учебно-творческую деятельность студентов, вовлекая их в лингвистические, театральные конкурсы. На протяжении многих лет ежегодно проводится театральный фестиваль “Coffee at Ciara’s Café”, в который вкладывается вся фантазия, весь творческий потенциал студентов и совершенствуется английский язык.

Преподаватели кафедры участвуют в магистерских программах, осуществляя руководство магистерскими диссертациями, чтение курсов лекций по профилю магистратуры.

Высоки достижения кафедры в научной деятельности. Кафедра имеет связи со многими вузами России – Москвы, Перми, Екатеринбурга, Глазова, Тюмени, Барнаула, Самары, Нефтекамска, Краснодара и др. Кафедра взаимодействует в сфере образования с нашими выпускниками в США, Франции, Великобритании, Греции, Словении. Так, уже традиционными стали летние школы-семинары при участии Т. Байзен – профессора по английскому языку для академических целей колледжа *Валенсия* (Флорида), посвященные проблемам повышения качества иноязычного образования.

Успешной оказалась творческая деятельность преподавателей кафедры по созданию комплекса учебных пособий для студентов 3-го, 4-го и 5-го курсов, объединенных единой тематикой – «Мир, в котором мы живем». Первая часть пособия, опубликованного в 2002 году, получила гриф Совета по филологии Учебно-методического объединения университетов РФ и была рекомендована в качестве учебного пособия для факультетов филологического профиля.

Неоднократно кафедрой издавались юбилейные сборники научных публикаций и всероссийских конференций. Преподаватели активно участвуют в международных конференциях, симпозиумах, всероссийских конференциях и семинарах (Москва, Санкт-Петербург, Казань, Пермь, Екатеринбург, Чебоксары, Румыния и т. д.), в 2007 году в рамках объявленного ЮНЕСКО Года русского языка преподавателями кафедры был организован «Год русского языка в Удмуртии» и опубликован сборник материалов и статей, посвященных данному событию.

Самым главным достоянием кафедры являются талантливые, опытные и высококвалифицированные специалисты, владеющие современной методикой преподавания иностранных языков, осуществляющие учебную, учебно-методическую, научную и общественную работу.

Кафедра грамматики и истории английского языка – это живой, развивающийся организм, имеющий перспективы деятельности в области повышения научной и профессиональной квалификации преподавателей (стажировки в ведущих вузах страны, обмен профессиональным опытом с российскими и зарубежными специалистами), разработки и обсуждения на семинарах кафедры технологий оптимизации учебного процесса, внедрения инновационных методов обучения для самостоятельной работы студентов, аспирантов и инновационных систем контроля знаний, применения аудиовизуальных средств и элементов дистанционного обучения, потенциала практик и практикумов для формирования информационной культуры компетентностного специалиста.

В год 45-летнего юбилея кафедры грамматики и истории английского языка преподаватели кафедры с оптимизмом смотрят в будущее, в продолжение ее истории, новых творческих свершений и славных дел.

Данный сборник научных публикаций – это свидетельство научных достижений, интересов, направлений ученых и исследователей университета, института, кафедры грамматики и истории английского языка, это публикации наших уважаемых коллег, известных ученых Москвы, Санкт-Петербурга, Перми, Тамбова, Глазова – Г. Е. Крейдлина, К. Я. Сигала, В. С. Безруковой, Ю. А. Левицкого, Л. В. Кушниковой, К. В. Порфирьевой, Н. В. Шутевой, П. В. Сысоева, Н. Н. Ореховой, наших выпускников А. Куваевой и Е. Анпиловой, откликнувшихся на столь знаменательное событие кафедры и института, что указывает на наше плодотворное сотрудничество, активный научный обмен в издательской деятельности, обсуждении актуальных проблем и вопросов лингвистики, педагогики и методики преподавания иностранных языков.

Мы благодарим всех авторов статей, составивших данный сборник публикаций, который, как мы надеемся, вызовет интерес у лингвистов и преподавателей иностранных языков.

Составители

ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ ЭТНООРИЕНТИРОВАННЫХ ВОСПИТАТЕЛЬНО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

Формирование этнонаправленных школ и классов становится глобальной проблемой, в решение которой вовлекаются все народы и страны. Это вопрос образовательной системы всей России, так как школ без этнопроблем никогда не было и нет, каждый ребенок и педагог – это носитель определенных национально-культурных признаков. Некоторые специалисты считают культурологичность образования новой, следующей парадигмой / концепцией его развития, которая определяется как средство повышения человеческого потенциала и снижения напряженности в межнациональных отношениях.

Острота проблемы многократно усиливается в условиях нарастания процессов глобализации, утраты многими народами своей идентичности, затухания самих этнокультур, неразработанности науки этнопедагогики, вынужденной больше заниматься историей этновоспитания, чем его настоящим. Перед школой фактически встают задачи сохранения, а возможно, и развития некоторых этнокультур, пробуждения внимания учащихся к своим корням, повышения привлекательности этнообразования, без решения которых невозможно полноценное гражданское, патриотическое, интерсоциальное, а также половозрастное и полоролевое воспитание, а нередко и нравственное в целом. Школа поставлена перед фактом – взять на себя несвойственную ей миссию регенерации культур. Это подобно тому, как биологи сохраняют и размножают вымирающие растения и животных.

Сложность проблемы – в ее надпедагогическом и интегративном характере, которая не может быть решена только педагогическими средствами. *Уровень стратегии* задается государством в союзе с обществом через политические, юридические, экономические, социологические, градостроительные и иные

параметры, определяющие возможности школы и создающие условия для их соответствующей реализации учителем. И лишь *тактический уровень* – во власти практиков образования. На этом уровне идут «бои местного значения», но от их исхода зависит достижение общей цели.

К сожалению, пока неизвестна национальная политика государства, если не считать желания достичь стабильного мира в межнациональных отношениях. Поэтому школа не может определить свое место в решении этнопроблем. Что мы хотим: возрождения и сохранения этносов и их культур или воспитания умения и желания мирно сосуществовать в межнациональных пространствах, а может – возрождения образа жизни и деятельности этносов, «вживленных» в определенное пространство и этнопроизводство, или возрождения национальных характеров как опоры воспитания человека мира? Все это разные задачи, которые не проранжируешь по значимости и порядку решения, да и выбору они не поддаются. Школа идет непроторенной дорогой, без четкого направления своего движения, методом проб и ошибок, интуитивно выполняя то, что ей по силам. Кажется, так же движется и наша педагогическая наука, пока ей нечем помочь практике.

Обратимся к самой педагогике и живой практике образования, которые долгие столетия ориентировались на два *принципа организации воспитания и обучения – природосообразности и культуросообразности*. Пройдя путь от признания до забвения через модернизации, они и сегодня, как маяк, служат нам общим ориентиром в решении этнопроблем. Кажется, что даже вновь выдвигаемые *принципы антропности и народности* есть лишь попытка их нового прочтения и расшифровки. Эти принципы принимались как аксиомы, возможно, поэтому и плохо разрабатывались.

Дело в том, что плохо разработана сама категория принципов. Известно, что принципы способны выполнять в нашей деятельности разные функции, и тогда различаются принципы-законы и принципы-правила деятельности, прин-

ципы-требования как критериальные показатели правильности движения к намеченной цели. Таким образом, практика жизни показала, что природосообразность и культуросообразность есть принципы-законы, которыми необходимо руководствоваться при создании фундамента образовательно-воспитательных систем, при разработке стратегии образования. Делают это «верхи», правящие силы и их научные консультанты, аккумулируя научные достижения, а также народную энергию мысли и действия. Этими принципами, по идее, должны руководствоваться при разработке законов, доктрин и концепций развития, положений и уставов те, кто несет бремя проектирования и управления образованием через политические, юридические, экономические, социальные, градостроительные, производствосоздающие и прочие рычаги. Педагогам на местах они не по силам без создания специальных условий.

Кроме того, принципы не однородны по содержанию. Такие принципы, как системность, целостность, непрерывность и подобные, носят методологический характер, указывая, каким должно быть построение воспитания и образования. Эти принципы не являются специфическими для построения систем деятельности этношкол. Так работать должны *все* школы. Поэтому надо искать особые принципы построения более совершенного школьного образования посредством этнофактора и педагогических путей, а также средствами реализации уже известных принципов-законов. Так интуитивно и двигались многие школы: одни собирали остатки своих национальных культур, делая их объектом изучения, но не проживания, другие включали события своей этноистории в школьную жизнедеятельность, возрождая и возвращая их в традиции, третьи старались усилить воспитание лучших черт национального характера, четвертые занимались историко-культурным просвещением и т. д.

Попытки найти единое основание для построения культуросообразных систем воспитания и образования конкретных образовательных учреждений делались многократно. В дореволюци-

онной России образование подстраивалось под особенности жизни разных народов. В педагогической энциклопедии 50-60-х гг. таких школ описано более ста. Школы жили одной жизнью со своим народом и рассматривались как средство повышения его общей культуры и цивилизованности, а также самовоспроизводства этноориентированного хозяйства. Советское время сделало крен в сторону воспитания межнациональных отношений и породило интернациональное воспитание как часть коммунистического. Этнические проблемы уходили на второй план, особенности нивелировались. По такому пути мы идем и сегодня, культивируя стандарты по всем направлениям деятельности образовательных учреждений и подготовки для них педагогов и руководителей. Этнопроблемы опять оказались переложенными на плечи школ.

История воплощения принципа культуросообразности последних десятилетий выглядит примерно так. Были попытки строить воспитательно-образовательные комплексы на основе общечеловеческих ценностей, заменить интернациональное воспитание интерсоциальным, обогатить палитру школьных мероприятий народными и даже религиозными праздниками, ввести в систему дополнительного образования обучение народным ремеслам, танцам и песням, организовать просвещение и даже воспитание лучших черт национального характера с добавлением таких качеств как толерантность, предприимчивость, конкурентоспособность и другие. Все это – попытки найти то звено, за которое можно вытянуть всю цепь. Были предложения строить системы на модусах духовности – Вере, Надежде, Любви и Софии (Д. Лихачев), на принципах индивидуальности, целостности и единстве типов впечатлений (Е. Белозерцев). В каждом из этих вариантов есть свои плюсы и минусы.

Наш опыт поиска некой более широкой, общей и устойчивой воспитательно-образовательной системы – еще один вариант в решении этой проблемы. Наша система называлась ГKK – Годовой календарный круг, который выстраивался путем наложения, сочетания, сопряжения пяти кругов.

Круг первый – это события, представляющие идеологию. Что на это место ставить сегодня – вопрос?! В нашей ШНК – школе народной культуры (русской православно-ориентированной) таким кругом стал церковный круг. В ШНК долгие годы искали опору всему построению системы и остановились на православии, отвечающем на вопросы мировоззренческого характера – о сущности и происхождении человека, о его земной миссии, о вечной жизни после смерти, что и определяет весь жизненный путь. В системе коммунистического воспитания идеологическую функцию выполнял марксизм-ленинизм. Конечно, есть мнение, что сегодня надо развести религию и школу, а на место идеологии поставить светскую этику, как этику вненациональную, безрелигиозную, но тогда возникает вопрос – каким образом ее представить событийно и личностно-причастно? Идеология диктует отбор событий для проживания детьми и педагогами, а с ними и родителями в единой целостности.

Круг второй – это события народно-хозяйственного календарного круга, тесно связанного с климатом местности, хозяйственными заботами, фольклорной экономикой и прочим. В этом круге события связаны с чередованием труда и отдыха, будней и праздников, единством и отдельностью женского и мужского труда, соучастия взрослых и детей, пребывания на природе и в доме, мастерских и т. д. Народно-хозяйственный календарь стал богатейшим источником и основой осмысления учения как вида труда, связи человека с природой. У каждого народа есть свой такой календарь, который, конечно, следует скорректировать с особенностями современной экономики, производства и природных условий.

Круг третий – гражданские события и праздники года (Новый год, день защитника Отечества, день Победы, день славянской письменности и культуры и другие).

Круг четвертый – школьные события (начало и конец учебного года – дни первого и последнего звонка, день рождения школы, предметные недели и другие).

Круг пятый – индивидуальные события (день рождения, день именин и другие).

Каждый круг вносит в систему воспитания свои идеи и события, которые проживаются всем школьным коллективом с вовлечением семей – родителей и близких. Накладывая и анализируя, отбирая и сочетая между собой события из каждого круга, мы выстраивали вертикаль пространства их подготовки и проведения: одни события реализовывались на общешкольном уровне, другие – по смежным классам, часть – на классном, часть – на семейном и личностно-индивидуальном уровнях. Каждый круг предоставляет возможность широкого выбора событий, одни из которых строго привязаны к датам, а другие находятся в подвижном времени, что создает возможности для гибкого планирования.

При таком построении воспитательно-образовательной системы этническое и общее находятся в последовательно-преемственной связи. В этой системе легко усматривается интегративное единство всех направлений содержательной части воспитания: физическое, умственное, нравственное, трудовое и эстетическое, а также хорошо простраивается единство прошлого, настоящего и будущего из жизни мира, страны, своей местности, семьи, отдельного индивида.

Но самое главное в этой системе – динамика событий, предоставляющая возможность каждой личности найти в ней свою нишу с учетом духовного и иного возрастания. Годовой календарный круг – это особое пространственно-временное образование, ведущее человека к совершенству в любом духовно-этническом статусе.

Этнокультура, в свою очередь, представлена во всех кругах, входящих в систему воспитания и образования. Если национальный фольклор, например, останется только на уровне объекта познания, а не проживания и вплетения в образ жизни, далее берегов мы не двинемся. Это преимущественно удел младших школьников, в более старшем возрасте он должен использоваться в исследовательской деятельности, в создании

ремесленничества и даже в решении экономических вопросов. Утонуть в этом прекрасном и нравственно чистом делании очень легко, но можно и застрять, стать народом, обращенном в прошлое, а не будущее. Нельзя, с нашей точки зрения, делать этновоспитание только фольклорным, но можно развивать при школе фольклорную экономику, фольклорное производство.

Обобщая прошлый опыт, осмысливая опыт других, мы попытались сформулировать принципы построения этой системы, и у нас получилось:

- **принцип единства общего** (идеологического, гражданского) как коллективного, **особенного** (хозяйственного, школьного) как дифференцированно-группового и **частного** (индивидуального);
- **принцип единой событийности** и, следовательно, действенного участия детей, педагогов и родителей в общественной, трудовой и экономической жизни школы, района, города, страны и мира;
- **принцип единства познания и проживания событий**, формирования нового более здорового образа жизни;
- **принцип личностного половозрастного и поло-ролевого возрастания** детей и педагогов;
- **принцип единства прошлого, настоящего и будущего.**

Если говорить в целом, то предлагаемый нами еще один вариант построения этновоспитания легко адаптируется к работе с детьми любых этносов, больших и малочисленных, к любым школьным сообществам – моно- и полиэтническим, к любым возрастным коллективам учащихся. Наш опыт убедил нас в том, что концентрическое, по своему механизму, конструирование содержания воспитательно-образовательной работы учебного заведения позволяет отойти от линейного ее построения и перейти к поуровневому, с постепенным усложнением, от года к году, ролей, а также функций участников и организаторов.

ПЕРЕВОД И КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ В ДИДАКТИЧЕСКОМ ОСВЕЩЕНИИ

Параллельно с развитием лингвистических аспектов перевода, которые считаются базовыми в подготовке переводчиков, в последние два-три десятилетия опубликовано немало работ, нацеленных на совершенствование и повышение качества переводческих образовательных программ в части расширения представлений о переводческой деятельности, повышения роли переводчика в обществе, развития способностей к интерпретации и пониманию текста в аспекте оценивания уровня и типа его вариативной эквивалентности при переводе.

Традиционно работа по подготовке переводчиков складывается из работы с конкретными текстами (устными, письменными), то есть сводится к освоению лингвистической информации. Однако внедрение в практику отечественного образования компетентностного подхода требует развития и иных, кроме собственно лингвистической, компетенций, которые в Федеральном государственном образовательном стандарте подготовки бакалавров по направлению «Лингвистика» предполагают осознание студентами и выпускниками значения гуманистических ценностей, нравственных обязательств перед природой и обществом, овладения ими культурой мышления, самостоятельности в выборе методов и средств познания, самоконтроля своего интеллектуального развития, гражданское самосознание, готовность к преодолению социально-личностных конфликтов [1].

Участие Института иностранных языков и литературы Удмуртского государственного университета в европейском проекте «TUNING», нацеленном на проведение «сверки» компетенций разных национальных образовательных систем, позволяет сравнить комплекс компетенций, предусмотренный европейским консорциумом университетов, с компетенциями, которые включены в Федеральный государственный стандарт направления «Лингвистика». Авторы публикаций, осуществляемых в рамках

проекта, различают три группы общекультурных компетенций, (по количеству общекультурных компетенций превышающие отечественные стандарты), среди которых *instrumental*, *interpersonal*, *systemic* (инструментальные, межличностные, системообразующие) [2]. Важно отметить, что инструментальные компетенции направлены на развитие мыслительной деятельности, которая необходима для профессионала в постиндустриальном обществе, с его высоким уровнем информатизации, так как ориентирование в информационных потоках требует интеллектуальной готовности к постоянным инновациям.

Отечественные и западные педагоги видят возможности преодоления вызовов 21 века в ориентации всей содержательной образовательной парадигмы на развитие интеллектуального потенциала будущего специалиста, реализующегося за счет применения эффективных педагогических технологий, среди которых называют технологию критического мышления.

Термин «критическое мышление» неоднозначно воспринимается в русскоязычной лингвокультуре. Само слово «критический» вызывает негативно окрашенный ассоциативный ряд значений, совпадающий по семантике с представлениями о критиканстве, неоправданными установками на отражение негативных характеристик предмета или объекта.

В английской лингвокультуре слово «critical», имеет положительные коннотации, приближающие этот термин к идее активной и качественной интеллектуальной деятельности, в американской культуре оно означает «важное размышление», «размышление, связанное с проницательным суждением» [3].

Термин «критическое мышление» исторически связан с вкладом Сократа в древнегреческую философию, который повлиял на ряд педагогических идей: проблемную дискуссию, процесс образования, основанный на идее сократического диалога, предполагающего обучение не через прямое информирование, а создание условий для достижения глубин познания через ответы на проблемные вопросы, поставленные учителем в ходе специально организованной дискуссии.

Термин «критическое мышление» был известен в российской педагогике: еще в 70-е гг. 20 в. появлялись работы по развитию критического мышления учащихся средней школы, среди которых можно назвать С. И. Векслера, а также немалое количество исследований, в которых проблемы познавательной и интеллектуальной активности были сопряжены с изучением вопросов критического мышления. Для отечественного образования всегда был характерен интерес к логическому и аналитическому мышлению, поэтому и критическое мышление и его элементы попадали в фокус внимания П. П. Блонского, П. Ф. Каптерева, Л. А. Рыбак, В. М. Синельникова, А. И. Липкиной, У. М. Мунчаева, А. С. Байрамова.

Новый этап освоения идеи критического мышления и осознания значимости интеллектуального развития учащихся как способа закрепления демократических идей гражданского общества пришли в отечественную систему образования в 90-е гг. 20 в. с распространением инициатив американской педагогики, где эта идея также попала в центр внимания ученых и практиков. В результате освоения в рамках проекта института «Открытое общество» была внедрена в практику российского образования технология развития критического мышления школьников через чтение и письмо, что отразилось в ряде Интернет-публикаций, а также в работах С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинской. В этот же период в философии и педагогике также проявился интерес к этой проблеме в работах В. А. Болотова, Г. Б. Сориной, А. В. Коржуева, А. В. Бутенко, Л. И. Шрагина, Д. М. Шакировой, Н. Ф. Плотниковой.

Идея критического мышления разрабатывается в США в психологическом и педагогическом аспектах в работах Дж. Дьюи, Д. Клустера, П. Фрейре, Р. Поля, Д. Халперн, С. Фасионе, Ч. Мередита.

Еще в 1906 г. Вильям Грэхэм Самнер в книге «Народные обычаи» выявил склонность человеческого мышления к социоцентризму, а также тенденцию образования некритично осуществлять функцию социального воздействия. В. Г. Самнер

положил начало социологическому анализу норм социального поведения. Он видел глубокую потребность в критическом мышлении в обыденной жизни и в образовании. Критический образ мышления, как способ решения жизненных проблем, по мнению ученого, обеспечил бы все моральные нормы. Ученый полагал, что критическое мышление включает в себя сбор и оценивание фактов, независимо от силы убеждений и склонности к той или иной точке зрения. Единственным образованием, способным создать здоровое общество, он считал такое образование, которое развивает критическое мышление.

Использование термина «критическое мышление» в социально-философском плане предложил в 1970 г. Юрген Хабермас, представитель Франкфуртской школы критической социальной теории. Некоторые идеи которого оказались востребованными теоретиками обучения переводчиков, например, концепция «коммуникативного действия», которая в его представлении реализуется в дискурсе, в речевой ситуации. В коммуникативном действии он видит и элементы манипуляции, более того, всю систему образования он видит как манипулятивную. Открытия Ю. Хабермаса можно отнести и к переводческому образованию. Будущие переводчики должны научиться совершать «коммуникативные действия», уметь ориентироваться в речевых ситуациях межкультурного содержания, отличая факты от мнений, преодолевая традиционно сложившиеся стереотипы, стремясь к объективности в оценке явлений.

Анализ многообразных дефиниций критического мышления позволяет дать определение через следующие значимые параметры: *критическое мышление – это способность анализировать факты, отстаивать мнения и собственные убеждения, сравнивать, делать выводы, оценивать аргументы, решать проблемы, это осознанный и целенаправленный процесс, используемый для интерпретации и оценивания информации, это способ мышления, при котором, думая о предмете, идее, проблеме, думающий совершенствует свое мышление, за счет имеющихся технологий учета интеллектуальных стандартов и использования компонентов критического мышления* [8, 9, 10].

С. Брукфилдс, анализируя роль критического мышления в подготовке переводчиков, характеризует критическое мышление как свойство личности, которое позволяет видеть причины, движущие поступками людей, а также быть способными оценивать ситуации, в которой совершаются те или иные действия. Критическое мышление заставляет людей искать более чем единственное решение проблемы, видеть свои поступки глазами людей, стремиться к объективности. В профессиональной деятельности, по словам С. Брукфилдса, специалисты ведут себя в соответствии с демократическими нормами поведения и осуществления менеджмента. Способность критически мыслить позволяет человеку брать на себя инициативу по осуществлению проектов, быть осторожным по отношению к любой информации и мнениям. С. Брукфилдс подчеркивает политический и идеологический аспект, обусловленный критическим мышлением. Только тот, кто обладает критическим мышлением, ценит свободу, практикует демократию, ценит толерантность к разнообразию в природе и обществе, проверяет демагогические заявления и рассуждения политиков [2].

Для переводчиков критическое мышление оказывается еще более значимым, так как они непосредственно вовлечены в процесс межкультурной коммуникации, и постоянно выполняют посредническую функцию, одним из аспектов которой является разрешение конфликтных ситуаций в межкультурном общении, обеспечение эффективного взаимодействия между представителями разных лингвокультур.

Развитие компетенции критического мышления требует учета некоторых принципов и закономерностей, которые уже проявили себя положительно, по свидетельствам зарубежных эмпирических экспериментов.

Теоретики переводоведения выделяют два основных способа осуществления перевода. Первый предполагает осуществление перевода с учетом соотношения «знак – знак», который не отражает реальное ситуацию действительности, представленной в исходном тексте. Этот вариант возможен, но не

может гарантировать качество и глубину переводного текста. Второй способ предполагает работу модели «знак – отражение – знак», который включает в себя проекцию жизненного опыта переводчика, его общие и специальные знания, на основе которых создаются представления о точке зрения автора, его эмоциональном состоянии, которые отражены в исходном тексте. Если соотношением «знак – знак» занимается лингвистика и переводчик осуществляет перевод, применяя лингвистическую компетенцию, то тот элемент, который назван «отражение», необходимо структурировать с точки зрения формирования содержания в лингводидактическом и педагогическом аспекте [4]. Именно этот элемент предложенной схемы нуждается в педагогическом освоении, структурировании, описании компетентного состава, который необходимо интегрировать в систему подготовки переводчиков.

В исследовании Н. Ю. Тулсыновой выделены следующие компоненты критического мышления: *мотивационный, познавательный, деятельностный, рефлексивный* [5]. Для эффективного развития критического мышления у будущих переводчиков необходимо проанализировать возможные и необходимые организационно-методические изменения во всех названных компонентах.

Мотивационный компонент, как показывают многолетние эмпирические наблюдения, оказывается недостаточно активно осознаваемым будущими переводчиками. 80%–90% бакалавров-переводчиков, обучающихся в УдГУ по направлению «Лингвистика», не осознают общественное предназначение своей профессиональной деятельности, (о чем свидетельствуют опросы об интересе к политической и общественной жизни в стране и мире), отрицательно отвечают на вопрос «Интересно ли тебе обсуждать политические проблемы?». Для преодоления мотивационной незрелости можно рекомендовать включение в содержание практики языка обсуждение значимых политических событий, разворачивающихся в стране изучаемых языков, событий мирового уровня,

биографий и информации о политической карьере известных политиков, общественных деятелей, идеологических доктрин. В курсы профессионального ориентирования включать материалы об общественном предназначении переводчика, его посреднической и миротворческой функции.

Познавательный компонент в подготовке бакалавров-переводчиков предполагает компетентность в конструировании собственных когнитивных умений, формирования собственного личностно и профессионально-ориентированного знания, при этом важен не объем информации, который осваивается сознанием переводчика, а количество способов ее переработки и освоения. Переводчик всегда находится на границе культур, поэтому должна происходить корреляция когнитивных структур по осознанию лингвокультурной информации разных этнических образований. В языковом сознании переводчика должны быть накоплены стратегии и операции, направленные на ориентирование в разноязычных сферах [6]. Посредническая функция переводческой деятельности также обеспечивается интегративными когнитивными структурами.

Когнитивный потенциал переводчика формируется в ходе изучения курсов, включающих лингвокультурологическое содержание: как в ходе практических занятий по практике языка и перевода, так и на спецкурсах, в которых систематизировано содержание о ценностных ориентациях, закрепившихся в изучаемых культурах, в менталитете народов стран изучаемых языков. В сопоставлении корпуса значимых ценностей, закрепленных в текстах, создается позитивный образ изучаемой лингвокультуры, что позволяет формировать положительное отношение переводчика к разнообразию культур во всех их внешних проявлениях.

Лингвистический материал, предъявляемый в курсах стилистики, теории и практики перевода, грамматики, спецкурсов также обеспечивает системные воздействия на формирование условий для развития критического мышления студентов-переводчиков в части анализа языковых средств формирования импликационала в сравнительно-сопоставительном

аспекте, изучения модальности как отношения к содержанию речевого произведения и как средства выражения авторской позиции в тексте, манипулятивной функции языка и т. д.

Деятельностный компонент в развитии критического мышления переводчиков опирается на принцип постижения переводческих закономерностей через практические действия. Однако организация такой практики требует перехода на интерактивные методы обучения, повышение ответственности студента за активность в процессе обучения, который становится субъектом образовательного процесса, а преподаватель приобретает роль помощника, обеспечивающего педагогическую поддержку в процессе обучения.

Исследование, проведённое С. Баумгартеном, К. Климковски, К. Салливан в Великобритании, Польше и США, показало, что на традиционном занятии по практике перевода, студенты включены в «иерархию» отношений и являются, скорее, объектами педагогического воздействия. Такая форма организации взаимодействия на занятиях по переводу тормозит развитие интеллектуальных качеств личности студента, что особенно относится к критическому мышлению. Только если преподаватель берет на себя функцию фасилитатора, а не продолжает «диктовать» готовые решения, и студенты имеют возможность обсуждать решение проблемы на равных с преподавателем, а также с партнёрами по группе происходит необходимое формирование интеллектуальных качеств, которые соответствуют современным требованиям подготовки выпускников [7].

Для того чтобы развить компетенцию критического мышления в процессе подготовки бакалавров в рамках направления «Лингвистика», профиль «перевод и переводоведение» необходим переход на студенто-центрированный подход, когда именно студенты становятся в центр образовательной ситуации, и от обучающего обучения осуществляется переход к обучению в сотрудничестве, которое происходит не только в режиме «студент-студент», но и «студент-преподаватель». В условиях такой педагогической ситуации студенты приобретают больше возможностей для

проработки и обсуждения разных вариантов решения переводческих задач, формируется необходимая доля критичности по отношению к самостоятельно выполненной работе, развивается способность к сотрудничеству, работе в группе и в разных режимах.

Положительные результаты по развитию интеллектуальных качеств могут быть достигнуты, если организация переводческой практики приближена к производственным условиям, когда студенты имеют возможность непосредственно контактировать с заказчиком перевода, оформлять выполненный перевод в соответствии с требованиями организации, в которой проходит практика. Такой подход позволяет сделать практику профессионально значимой, наполнить ее содержанием смыслами реальной деятельности.

Рефлексивный компонент является основой критического мышления. С. Баумгартен, К. Климковски, К. Салливан называют предлагаемую ими инновационную систему подготовки переводчиков критико-рефлексивной (*critical-reflective*), которая предполагает систему организации переводческой рефлексии через инструменты и механизмы критического мышления [7].

Исследования американских ученых и практика их внедрения в образовательный процесс показали, что формирование навыков критического мышления происходит более успешно, если обучающиеся начинают его освоение с личностного аспекта и делают это при наличии комментариев со стороны преподавателей или через изучение соответствующих публикаций.

В систему подготовки переводчиков в некоторых образовательных системах включаются личностные аспекты развития критического мышления, такие как определение уровня его сформированности, на котором находится обучающийся, что становится возможным благодаря применению теории стадийности развития критического мышления, разработанную Р. Полом. Студенты должны регулярно проводить анализ собственных достижений в области критического мышления, в бытовых и жизненных ситуациях, в личном и профессиональном опыте. В ходе самоидентификации достигнутого уровня развития критического мышления, который соответ-

вует имеющимся личностным достижениям, студенты определяют вектор дальнейшего интеллектуального развития.

В проблемное поле рефлексивного компонента попадают и аспекты оценивания качества выполняемых переводов, развития навыков критического мышления в профессиональной деятельности, эффективности переводческого труда, его общественного предназначения.

На основе анализа индикаторов сформированности критического мышления как общекультурной компетенции, предложенных А. Б. Санчес, М. П. Руиз можно сформулировать индикаторы, демонстрирующие сформированность критического мышления у переводчиков:

- наличие собственных умозаключений и суждений о закономерностях перевода (трансформации, интерпретационная позиция переводчика, применяемые стратегии и операции, жанры и стилистическая атрибуция устных и письменных текстов, анализ, синтез, сравнение, сопоставление);
- анализ умозаключений и суждений по критерию их состоятельности, сопоставления фактов и мнений, тенденциозность чьих-либо позиций;
- критерии, на которых основываются умозаключения и суждения, определяют основу текстовой деятельности переводчика – идентификация концептуальной базы;
- связь умозаключений с практикой – сделанные выводы и умозаключения основаны на эмпирических данных, проверяются ими;
- ответственность за сделанные умозаключения предполагает готовность обучающегося к принципам политической корректности, толерантность, уважение к идее этнического разнообразия [2].

Критическое мышление – важнейшая компетенция переводчика, поэтому необходимо предпринять ряд системных шагов в образовательных системах отдельных университетов, так как наряду с другими компетенциями она сможет помочь переводчику преодолеть вызовы 21 века.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки «Лингвистика» (квалификация / степень «бакалавр»). URL: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/m815.html
2. Competence-based Learning. A Proposal for the Assessment of Generic Competences. Eds. A.V. Sanchez, M. P. Ruiz, University of Deusto, 2008.
3. Воевода Е. В. Критическое мышление как культурный феномен / Е. В. Воевода // Язык и коммуникация в контексте культуры: сб. ст. по материалам 7-й Междунар. науч.-практ. конф., 21–22 мая 2012 года / отв. ред. С. В. Лобанов, Е. В. Воевода. Рязань: РГУ им. С. А. Есенина, 2012. С. 120–126.
4. Латышев Л. К., Семенов А. Л. Перевод: Теория, практика и методика преподавания. М. : Академия, 2008.
5. Туласынова Н. Ю. Развитие критического мышления студентов в процессе обучения иностранному языку : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Якутск: Изд-во ЯГУ, 2010.
6. Пшенкина Т. Г. Вербальная посредническая деятельность переводчика в межкультурной коммуникации: психолингвистический аспект: дис.... д-ра филол. наук. Барнаул : Изд-во Алтайского государственного университета, 2005.
7. Baumgarten S., Klimkovsky K., Sullivan S. Towards Transgressionist approach: Critical-Reflexive Translator Education. Wissenschaftliche Verlag Trier.
8. Chance P. Thinking in the classroom: A Survey of Programs. N.Y. : Teachers' College, Columbia University, 1986.
9. Mertes L. Thinking and Writing / Middle School Journal, 1991.
10. Tama C. Critical Thinking has a Place in Every Classroom / Journal of Reading, 1989.
11. The Critical Thinking Community. URL: <http://www.-criticalthinking.org/>

**СЕМАНТИКО-СИНТАКСИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА
ОБЩЕВОПРОСИТЕЛЬНОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ
В ИСТОРИИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА
(сопоставление синхронных срезов)**

То или иное синтаксическое явление может изучаться в историческом плане двояко: либо путем анализа языковых фактов, относящихся к непосредственно следующим друг за другом периодам истории языка, либо путем сопоставления синхронных срезов языка, отделенных друг от друга сравнительно продолжительным отрезком времени. Применительно к истории французского языка это могут быть старофранцузский (IX–XIII вв.) и сугубо современный период (вторая половина XX вв.), т. е. синхронные срезы, между которыми лежит промежуток времени в 700 и более лет. В данной статье используется второй метод исследования. Изучение начального и конечного на сегодняшний день периодов истории французского языка без обращения к промежуточным этапам позволяет с наибольшей очевидностью выявить как относительно стабильные звенья языка, так и произошедшие в языке исторические изменения. Сопоставление неконтактирующих синхронных срезов представляется оправданным также и потому, что любой период истории языка, являясь переходным к следующему, вместе с тем представляет самостоятельную систему, имеющую свою собственную специфику.

Изучение старофранцузского и современного общевпросительного предложения проводилось на базе семантической теории.

Вопросительные предложения неоднородны по своему целевому назначению: говорящий может задать вопрос из желания получить в ответ на него какую-либо информацию, он может облечь в форму вопроса свое эмоциональное отношение к факту действительности и т. д. Это ставит исследователей перед необходимостью выделения определенных **семантических типов** вопроса.

Изучение лингвистической литературы позволило составить представление о наиболее существенных семантических типах вопроса и выработать критерии их определения.

Информативный вопрос направлен на получение новой информации (не знаю → хочу знать).

Презумптивный вопрос задается с целью получить подтверждение возникшему предположению (догадываюсь → хочу удостовериться, что я прав).

В вопросе-**констатации** воспроизводится в форме вопросительного предложения достоверный факт с целью выражения эмоционального отношения к этому факту (услышал или увидел → констатирую увиденное или повторяю услышанное + выражаю удивление, возмущение, радость и т. п.). Критериями выделения трех названных семантических типов вопроса служит в основном предшествующий контекст. Так, например, частновопросительное предложение, стоящее перед общевопросительным, в следующем ниже контексте свидетельствует о полном отсутствии у говорящего информации о том, как его собеседница провела предыдущий день: — *Qu'est-ce que tu as fait hier? Tu es sortie?* по контексту очевидно, что общевопросительное предложение представляет информативный вопрос. Тот же самый вопрос в контексте: *Il dit: Je ne t'ai pas trouvée hier chez toi. Tu es sortie?* соответствует презумптивному типу. И, наконец, в контексте: *Hier j'ai rencontré dans la rue ton vieil ami Pierre. — Tu es sortie?* общевопросительное предложение должно быть определено как вопрос-констатация. К типу вопроса-констатации относятся, в частности, все те вопросительные предложения, в которых повторяется высказанная ранее реплика: — *Je suis ouvrier. — Tu es ouvrier? — Je travaille à l'usine depuis dix ans.*

За вопросами трех названных типов чаще всего следует ответ, однако по характеру ответа не всегда удастся определить его принадлежность к тому или иному семантическому типу. На приведенный вопрос *Tu es sortie?* во всех трех его семантических разновидностях может быть дан один и тот же ответ, например: *Oui, je suis sortie.*

Побудительный вопрос является своеобразным приглашением к действию или запрещением совершить то или иное действие, ср.: *Voulez-vous acheter des pommes? Tu ne vas pas déchirer cette photo?*

Вопрос-**размышление** адресуется обычно самому себе и выражает колебания говорящего, его сомнения в чем-то. Он соотнесен с актом мысли и передается как от первого лица: *Dois-je partir? Dois-je rester? j'hésite encore*, так и от третьего лица: *Pensait-il à elle? Avait-il deviné quelque chose de sa vie?*

Риторический вопрос представляет собой имплицитное суждение противоположного содержания: *J'ai des comptes à te rendre? = Je n'ai pas de comptes à te rendre*. Риторический вопрос, утвердительный по форме, является отрицательным по содержанию и наоборот.

Презентативный вопрос – это вопрос, преследующий цель привлечь внимание собеседника к тому, что говорящий хочет сообщить, ср.: *Vous voyez? J'avais raison; Tu sais? J'ai vu ton ami*. Такие вопросы по существу теряют значение вопросительности.

Четыре названных последними семантических типа вопроса, как правило, не нуждаются в ответе. Семантический тип каждого из них определяется по характеру описываемой (воссоздаваемой) ситуации в соотнесении с содержанием самого предложения и последующим контекстом (так, например, реакцией на побудительный вопрос может быть действие собеседника, презентативный вопрос сопровождается высказыванием самого говорящего и т. п.).

Названные типы вопросов составляют семантическое поле вопросительности, в центре которого находится информативный вопрос, диктуемый незнанием чего-то и желанием устранить это незнание. Из других семантических типов вопроса ближе всего к информативному презумптивный вопрос, который, хотя и направлен на получение информации, лишь отчасти диктуется незнанием. Во всех остальных семантических типах вопроса информативная направленность отсутствует и значение вопросительности в той или иной мере ослаблено.

Далее рассмотрим инвертированный и прямой порядок слов в общевпросительном предложении с точки зрения его соотношения с семантическими типами вопроса.

В работах ученых, исследовавших французское вопросительное предложение, неоднократно указывалось на то, что основным направлением эволюции языка от старофранцузского к современному периоду было изменение порядка слов: в современном языке ведущей в вопросительном предложении является структура с прямым порядком слов, в отличие от старофранцузского, где, несомненно, преобладающей была простая инверсия. Наша выборка полностью подтвердила это наблюдение. На три тысячи примеров каждого периода оказалось:

Период	Прямой порядок слов	Простая инверсия
IX–XIII вв.	91	2327
XX в.	2320	439

По поводу объяснения этого факта высказан ряд гипотез, среди которых особого внимания, на наш взгляд, заслуживает следующая: прямой порядок слов первоначально проник в такие вопросительные предложения, которые самым своим содержанием уже предполагали ответ (З. Мецнер, Л. Фуле, Ф. Брюно, Н. А. Шигаревская и др.).

Для выяснения вопроса об истоках данного явления представилось целесообразным изучить, прежде всего, те старофранцузские примеры, в которых встретилась синтаксическая структура, наименее типичная для этого периода, но оказавшаяся перспективной для дальнейшей истории французского языка.

Изучение **старофранцузских** предложений с прямым порядком слов показало, что в своем подавляющем большинстве они принадлежат семантическому типу вопроса-констатации, например: – *Tu poises autant comme uns blos! Or de par Dieu! – Vous vous courchiés? Venez cha, si vous rapaisiés* (Ad. le Bossu). Для человека, задающего вопрос «Вы сердитесь?», совершенно очевидно, что это именно так. Следующая за вопросом реплика «Идите сюда и успокойтесь» подтверждает констатирующий

характер вопроса. Чаще всего старофранцузские примеры с прямым порядком слов представляют повтор предыдущей реплики: *Ge sui celui que vos querez, Renart vostre bon compaignon. – Va ta voie, fait il, bricon! Tu es Renart? – Voir par foi (Renart); – Ce verrez-vos, fet-il, partans. – Jel verrai? – Voire (Chr. de Troyes)*, т. е. опять-таки вопрос-констатацию. Свыше 80% старофранцузских примеров нашей выборки с прямым порядком слов содержат общевопросительные предложения, относящиеся именно к этому семантическому типу вопроса.

Названная выше гипотеза, таким образом, подтверждается, но лишь в той ее части, которая усматривает некую связь между порядком слов и семантикой вопроса. Она нуждается, однако, в существенном уточнении: дело не в том, что вопрос, строящийся с прямым порядком слов, предполагал ответ (т. е. был вопросом презумптивного типа), а в том, что он воспроизводил очевидный факт.

Инверсия, как показало исследование, использовалась в старофранцузский период во всех семантических типах вопроса.

Таким образом, с обратным порядком слов, или инверсией, в старофранцузских текстах может строиться общевопросительное предложение любого семантического типа, тогда как прямой порядок слов связан главным образом с таким семантическим типом вопроса, который содержит элемент констатации. Это привело к следующему выводу: в отличие от инверсии, прямой порядок слов в старофранцузском общевопросительном предложении семантически маркирован.

Исследование **современного французского** материала также позволило обнаружить семантическую маркированность порядка слов в общевопросительном предложении. Однако здесь маркирован не прямой порядок слов (он встречается во всех семантических типах вопроса), а инверсия.

Сделанные в ходе анализа современного языкового материала наблюдения обнаружили следующее распределение прямого порядка слов и инверсии по семантическим типам вопроса:

- констатирующий: *Je pars. – Vous partez?* (100% – прямой порядок слов);
- презентативный: *Vous voyez? J 'avais raison* (98% – прямой порядок слов, 2% – инверсия);
- презумптивный: *Tu es content, j'espère?* (95% – прямой порядок слов, 5% – инверсия);
- информативный: *Dis-moi, tu sais lire?* (75% – прямой порядок слов, 25% – инверсия);
- побудительный: *Voulez-vous du thé? – Non, merci* (50% – прямой порядок слов, 50% – инверсия);
- риторический: *Est-ce si difficile à comprendre?* (20% – прямой порядок слов, 80% – инверсия);
- вопрос-размышление: *Fera-t-il un geste? pensai-je, dira-t-il un mot? ...* (10% – прямой порядок слов, 90% – инверсия).

Оказывается, таким образом, что вытеснение инверсии прямым порядком слов в современном французском языке происходит избирательно: интенсивность этого процесса связана с семантическим типом вопроса. Менее всего поддаются проникновению прямого порядка слов такие семантические типы вопроса, которые либо имеют бесспорно модальное значение (вопрос-размышление: проблематичность, сомнение; побудительный вопрос: волеизъявление), либо связаны с определенной логико-мыслительной операцией (риторический вопрос).

Процесс закрепления прямого порядка слов по существу завершился к настоящему времени именно в том семантическом типе вопроса, с которого в старофранцузский период началось его проникновение в общевопросительное предложение, т. е. в вопросе, содержащем утверждение (в вопросе-констатации).

Отмеченному выше факту можно, вероятно, дать следующее объяснение: между значением утверждения, содержащимся в вопросе-констатации, и инверсией как формально-грамматическим показателем вопросительности существует определенное противоречие. В появлении прямого порядка слов могло сказаться стремление языка устранить это противоречие, приве-

сти синтаксическую форму предложения в соответствии с его содержанием. Представляется не случайным, что процесс вытеснения инверсии завершился к современному периоду именно в вопросах данного семантического типа.

Проведенное нами исследование обнаружило, таким образом, *н е р а в н о м е р н о с т ь* темпов исторических изменений в области французского общевопросительного предложения. Изменения вначале затронули один семантический тип вопроса и лишь затем, в основном уже за пределами старофранцузского периода, ими оказались охвачены также предложения, представляющие другие семантические типы вопроса.

Процесс окончательного закрепления прямого порядка слов в современном языке по существу завершился в вопросе-констатации. Эти наблюдения наводят на мысль о том, что в старофранцузском языке именно вопрос-констатация представлял в семантическом поле вопросительности наиболее *п р о н и ц а е м у ю* для синтаксических инноваций зону.

В ходе истории французского общевопросительного предложения имело место, таким образом, влияние семантического типа вопроса на характер оформляющей его синтаксической структуры.

Р. П. Кайшева

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ – ОСНОВА РАЗВИТИЯ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЙ, ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛИЧНОСТИ

Мысль о роли произведения художественной литературы в эстетическом общении между автором и читателем в XX веке высказывается представителями самых разных философских и литературоведческих направлений (Дж. Дьюи, У. Эко, В. Н. Волошинов, Р. Ингарден, Ю. М. Лотман, В. Изер, И. А. Ильин, М. Риффатер и другие). Только в процессе художественного опыта (когда текст прочитан, воспринят, понят, прочувствован, осмыслен, переосмыслен, воссоздан и создан

в сознании и воображении читателя) текст становится не просто материальным объектом, а предметом искусства.

Умение читать литературно-художественные тексты как на родном, так и на иностранном языках всегда считалось важной составной частью образования, так как *литература и искусство создают особую среду общения, более высокодуховную, очеловеченную. Их предназначение – возвышать, одухотворять, оживлять мысли и чувства, эмоционально окрашивать деятельность учащихся и педагогический процесс в целом.* Поэтому чтение художественных текстов развивает особый тип мышления – гуманитарный, способный интерпретировать, сопереживать, воспринимать искусство, картину мира в историческом развитии.

Современное прочтение художественного произведения предполагает его целостное восприятие как культурно-исторического феномена и трактуется как «высшая форма существования языка, языка поэтического, который наряду со связностью и цельностью как общими категориями текста включает в себя целый ряд специфических характеристик, главной из которых является подтекст» – невыраженное словами, подспудное, но осязаемое для читателя или слушателя значение какого-либо события или высказывания (Т. И. Сильман); скрытый эстетический смысл, который актуализируется в сознании воспринимающего художественный текст, благодаря направленному ассоциативному процессу воздействия лингвистического, идейно-художественного и идеостилевого контекста на целостный потенциал личности (Е. И. Лелис) [7].

Специфическая сущность художественного текста, являющаяся первопричиной его отличия от других типов текста, заключается в его *образности, мифологичности* (Д. А. Яндыгова, А. А. Леонтьев, Л. А. Голякова). *Образ* – наиболее важный и непосредственно воспринимаемый элемент литературного произведения, являющийся сосредоточением идейно-эстетического содержания и словесной формы его воплощения. Субъективное, индивидуальное и объективное присутствуют в образе в неразрывном единстве. Поэтому настоящее

произведение искусства полно таинственности, загадочной одухотворенности, и любой перенесенный в систему художественной формы предмет утрачивает свою эмпирическую значимость, наполняется новым выразительным смыслом. «Образы, реконструируемые в процессе чтения, вплетаются в мыслительную деятельность, более широкую, чем собственно чтение» (И. М. Берман).

«Художественный образ – это обобщение элементов реальности, объективированное в чувственно-воспринимаемых формах, которые созданы по законам вида и жанра данного искусства, в определенной индивидуально-творческой манере» [7]. Художественная образность текста определяет способ его понимания как сложный многофазный процесс, каждый компонент которого обладает сложной структурой. В нем выделяют три основные фазы, которые не следуют в определенной последовательности, а сливаются и переплетаются в единый процесс художественного восприятия: *подготовительная* (предкоммуникативная), *фаза собственно контакта реципиента с произведением* (коммуникативная), *послефаза* (послекоммуникативная).

В процессах образования структур художественного восприятия участвуют все репродуктивные и продуктивные психические механизмы: восприятие, мышление, память, воображение и эмоции. Более того, художественный текст представляет собой костяк, который в определенной степени «дополняется и восполняется» адресатом, его творческой воссоздающей деятельностью (Р. Ингарден). В связи с этим можно говорить о сотворчестве автора и читателя. В методике преподавания иностранных языков вышеназванные фазы (этапы) определяются как *предтекстовая, текстовая и после-текстовая*.

I. Предтекстовый этап включает три аспекта.

1. Вступительное занятие, направленное на:

- *актуализацию* личного опыта обучаемых, связанного с объектом восприятия;

- *создание* интереса и эмоционального настроя на восприятие литературного материала: *формирование внутреннего мотива читательской деятельности*;
- *введение* в тематику произведения, при этом следует уделять особое внимание *целостности художественного произведения*, сформированной подчинением словесной материи образу и эстетическому предмету, для успешности его «осуществления», «в-нимания» («внутри имания») читателем (А. А. Ильин).

Искусство и литература дарят радость творчества и духовную общность, расширяют границы познания самого себя и пути к поиску истины.

Для реализации вышеупомянутых значимых факторов, на наш взгляд, необходимо найти:

- острую, емкую, близкую читателям *проблему*, которая бы естественным образом обеспечила начало, продолжение, завершение заинтересованного, глубокого обсуждения, интерпретации, анализа художественного текста;
- *форму* организации учебно-познавательной деятельности: дискуссия, дебаты, пресс-конференция, круглый стол, телемост и т. д.

2. **Преодоление языковых трудностей** (лексико-грамматических) – блок лингвистических заданий, предполагающий работу над следующими лингвистическими явлениями:

- новой лексикой, значимой для понимания текста;
- семантикой грамматических форм и конструкций;
- афоризмами, фразеологизмами, которые автор использует для речевой характеристики героя и в повествовании;
- художественной речью (метафоры, эпитеты, сравнения, другие тропы, слова с яркой эмоциональной окраской).

Важность данного этапа связана с тем, что при чтении художественных текстов наличие новых слов снижает интерес учащихся к чтению.

3. **Знакомство с автором**, предполагающее изучение и анализ эпохи, в которую жил и творил автор (своего рода диалог эпох) и сведений об авторе (семья, воспитание, образование, окружение, литературная творческая деятельность: диалог разных граней личности автора и т. д.). Ценность данной информации заключается в том, чтобы читатель выявил, почувствовал и прочувствовал тесную взаимосвязь между миром автора и его творением, влияние личности автора на его творчество: «*Talent alone cannot make a Writer. There must be a Man behind the Book*» (John Emerson).

II. Текстовый этап – собственно чтение произведения, которое сопровождается *блоком притекстовых и внутри-текстовых заданий*, погружающих обучающихся в атмосферу текста, стимулирующих их быть соучастниками происходящего в тексте (радоваться, переживать, страдать вместе с героями) и пропускать информацию текста через собственное сознание, сердце и душу.

Когда мы переживаем жизненную ситуацию, заложенную в тексте, чтение для нас становится способом духовного самораскрытия, вот почему, «*где только возможно, изучение должно стать переживанием*» (А. Эйнштейн).

Все это создает установку на способ чтения, вид и скорость чтения и позволяет сделать чтение более глубоким, целенаправленным, осмысленным, прочувствованным.

До начала интерпретации текста необходимо уточнить, как воспринято содержание произведения в ходе его первого самостоятельного прочтения и откорректировать первичное восприятие за счет возвращения к тексту, высказанным суждениям, соответствующим отрывкам в тексте для подтверждения правильности этих суждений и т. д.

III. Послетекстовый этап – собственно интерпретация произведения, которая реализуется блоком литературоведческих заданий, включающих следующие направления:

1. Монологическое высказывание (речь) учителя: мнение, суждение о прочитанном (искреннее, не искреннее, специально искаженное, допускающее «ошибки учителя» (Ш. А. Амонашвили), для того, чтобы:

- *вызвать* бурную реакцию обучающихся;
- *втянуть* их в жаркую дискуссию;
- *придать* ей эмоциональную окраску;
- *развить* такие аналитические умения, как аргументация, контраргументация, доказательство, отстаивание собственной позиции, цитирование соответствующей информации из текста и др.

2. Комплекс адекватно-градуированных заданий, направленных на выявление *отношения, позиции, впечатления* и т. п. от речи учителя и прочитанного произведения.

3. Серию логически взаимосвязанных заданий и вопросов *аналитико-синтетического* характера, направленных на понимание идейного и тематического содержания текста; определение характера действующих лиц и позиции автора, так как «только вопросы рождают истину, там, где нет вопросов, нет смыслов» (М. М. Бахтин).

4. Цикл *усложняющихся, творческих заданий*, помогающих оценить прочитанное и сформулировать самостоятельные высказывания на базе текста, поскольку «искусство читать – это искусство мыслить с некоторой помощью другого» (Эмиль Фагэ).

Следует особо подчеркнуть, что задания 2, 3, 4 представляют собой *сотворческую деятельность* (учитель ↔ ученик), так как они обдумываются, формируются и формулируются совместно для последующего обсуждения. Завершением всей проделанной работы выступает **заключительное занятие**, целями которого являются:

- обобщение;

- уточнение;
- расширение информации;
- выявление нового угла зрения на прочитанное;
- обсуждение, анализ, оценка домашних сочинений учащихся, тему которых они выбрали самостоятельно на основе прочтения нескольких текстов (*интертекстуальная деятельность*) и т. д.

Такая организация текстовой учебно-познавательной деятельности:

- *вовлекает* обучающихся в решение более сложных задач, связанных с их личным опытом;
- *проверяет* уровень сформированности механизмов анализ ↔ синтез;
- *приводит* их к самостоятельным выводам;
- *развивает духовно-нравственную личность* за счет максимальной реализации воспитательного потенциала текста и системы ценностей учителя ↔ ученика.

«Самые полезные книги те, половину которых создает сам читатель; он развивает мысли, зародыш которых ему предлагают; он исправляет то, что ему кажется ошибочным, он подкрепляет своими замечаниями то, что, по его мнению, слабо» (Ф. Вальтер).

Выбор альтернативной методики работы над текстом зависит от степени обучения, подхода к тексту и целевых установок. Сущность нашей позиции заключается и в ином способе прочтения текста: художественное прочтение текста есть образно-чувственное восприятие текста, которое является основой духовно-нравственного развития личности и предполагает:

- 1) выразительное, прочувствованное, эмоциональное чтение текста вслух как показатель адекватного понимания содержания читаемого, своего рода театр одного актера;

- 2) дискуссию, обмен мнениями по *первому* восприятию (ощущения, впечатления, осмысление) текста; *второму* восприятию текста, предполагающему изменения, поправки, переосмысление, коррекцию; *третьему восприятию текста*, ориентированному на доработку определенных деталей, дополнения, банк идей и т. д., т. е. «... вычитывание всего, что заложено в тексте» (Л. В. Щерба);
- 3) драматизацию, в ходе которой «текст понимается столь глубоко, что чтец из лица воспринимающего превращается в лицо сопереживающее» (З. И. Клычникова).

Драматизация как интегрированный метод обучения иностранному языку развивает чувство языка и следующие умения:

- творческого прочтения художественного произведения;
- самостоятельного распределения ролей, исходя из личностных качеств обучаемого и уровня его языковой подготовки;
- экспрессивной, эмоционально окрашенной, фонетически корректной речи;
- творческой коллективной деятельности;
- личностной самореализации и самовыражения;
- сценического поведения и другие.

Современное осмысление метода драматизации предполагает не только качественную игру актеров, но и обязательную структурную составляющую, а именно: презентативное, мультимедийное сопровождение текста (соответствующая последовательность слайдов, кадров из фильма), воссоздающее, создающее нужную атмосферу действия, погружающее зрителя в данную атмосферу, направляющее его мысли и чувства в определенное русло, вызывающее различные чувства и эмоции.

Отдельным достоинством применения метода драматизации является реализация дидактических средств, отобранных и разработанных самими учащимися: декорации, дидактические карты, фоновые средства и другие. Данный метод является

релевантным и дидактически значимым в изучении иноязычной культуры, так как драматизация это:

- *полифункциональное деятельностное средство* в овладении языком как средством межкультурной коммуникации;
- *иное восприятие и понимание текста* как межкультурного пространства, языковой картины мира;
- *совершенствование* ключевых компетенций обучающихся в комплексе;
- *уникальная возможность* демонстрации своих языковых успехов и достижений;
- *развитие личностных качеств* и профессионального самоопределения;
- *совершенствование* коллективно-творческой деятельности;
- *формирование* информационной и дискуссионной культуры;
- *развитие* гуманно-компетентной личности;
- *социализация* личности.

Построенная таким образом работа над художественным текстом позволяет решить следующие задачи:

- *разобраться* во всем многообразии и богатстве произведения, *его духовно-культурной ценности*;
- *понять* и прочувствовать послание автора читателю;
- *установить* своеобразные, эстетические по природе отношения между воспринимающим и воспринимаемым;
- *сочетать* разные виды анализа ↔ интерпретации текста: литературоведческий, стилистический, лингвистический и другие;
- *формировать*, развивать и совершенствовать навыки и умения всех видов речевой деятельности в комплексе (аудирование – говорение – чтение – *письмо*);

- *реализовать* себя в нескольких ролях одновременно: мыслящий читатель, со-автор, режиссер-постановщик, актер, так как *в процессе чтения открывается истина путем собственного напряжения, поиска, размышления, озарения*;
- *развивать* особый тип мышления – гуманитарный, способный обогащать и совершенствовать духовный мир человека, облагораживая его чувства, помыслы, поступки;
- *возвращать и развивать* гуманно-компетентную личность, способную хранить, возрождать и создавать духовно-нравственные ценности.

Но самое ценное в художественных текстах то, что они обладают высоким воспитательным потенциалом и отвечают по своему содержанию требованиям новой образовательной парадигмы: они проникнуты гуманизмом по сути, так как не оставляют читателя равнодушным.

Все это приобретает еще большую значимость потому, что воспитанию в современной школе не уделяется должного внимания, не ставятся, а следовательно, и не реализуются конкретные воспитательные цели на конкретном уроке, в том числе и на уроках иностранного языка. Поэтому тексты, проникнутые человеколюбием, уважительным отношением к иноязычной культуре, толерантностью, взаимопониманием, взаимовыручкой, становятся основой учебно-воспитательного процесса, целью которого является формирование ценностной структуры личности.

Мы убеждены, что при соответствующей целевой установке на вдумчивое прочтение текста, при соответствующих поставленных задачах, которые необходимо решить до прочтения текста, в процессе чтения и после него, подобные тексты формируют определенное отношение к прочитанному, которое является основой формирования собственной системы социальных ценностей; переводят обучаемого с позиции объекта в позицию субъекта учебно-воспитательного процесса.

Следовательно, текст выступает и как единица, и как средство обучения и воспитания, поскольку обеспечивает:

- 1) мотивационную готовность обучающегося (направленность на решение какой-либо коммуникативной задачи, наличие точки зрения говорящего, выразительность, эмоциональная окрашенность, диалогическая обращенность и другие);
- 2) анализ структуры текста и адекватность его понимания (связность, цельность, логичность, информативность);
- 3) индивидуализированное восприятие текста: учет интеллектуального развития и возрастных интересов обучающихся;
- 4) совершенствование текстовой компетенции, информационной культуры;
- 5) духовно-нравственное развитие личности.

Таким образом, текст понимается нами как:

- целостная система;
- концентрированная действительность, где все взаимосвязано, взаимообусловлено, четко структурировано;
- основное комплексное средство реализации единства обучения ↔ учения ↔ воспитания, самообучения ↔ самовоспитания ↔ самореализации;
- системообразующий компонент целостной педагогической технологии, так как текст взаимодействует интегрировано с учебной информацией и выполняет определенные функции.

В обобщенном виде авторская позиция представлена на рис. 1.



Рис. 1. Функциональные возможности текста как основы развития духовно-нравственной, профессионально-ориентированной личности

Литература

1. Александрова В. Г. Духовная традиция гуманной педагогики. М. : МГУ, 2003. 224 с.
2. Амонашвили Ш. А. Чтобы дарить ребёнку искорку знаний Учителю надо впитать море Света. М. : Изд. дом Шалвы Амонашвили, 2009. 114 с.
3. Амонашвили Ш. А. Учитель, вдохнови меня на творчество! Хмельницкий: Подольский культурно-просветительский центр им. Н. К. Рериха; Центр инновационной педагогики и психологии Хмельницкого национального ун-та, 2011. 68 с.
4. Елизарова П. В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб : КАРО, 2005. 278 с.
5. Кайшева Р. П. Образно-чувственное восприятие текста – основа развития критического и творческого мышления студентов // Инновационные процессы в сфере образования и проблемы повышения качества подготовки специалистов : сб. матер. междунар. науч.-метод. конф. 30–31 марта 2005 г. / под ред. А. А. Баранова, Г. С. Трофимовой. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2005. С. 64–67.
6. Кайшева Р. П. Глубина понимания читаемого – высшая степень интеллектуально-личностного развития // Социокультурные перспективы преподавания иностранных языков. Вып. IV: матер. заочной Всеросс. науч.-практ. конф. с международным участием 22 сентября 2011 г. / под ред. Н. М. Платоненко, З. Зайдель. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2010. 164 с.
7. Кайшева Р.П. Учебная книга нового типа как средство деятельной педагогической поддержки школьника в образовании : монография. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2012. 380 с.
8. Литература: учимся понимать художественный текст: задачник-практикум: 8–11-е кл. / Г. Г. Граник, С. М. Бондаренко, Л. А. Концевая, С. А. Шаповал. М., 2001.

9. Папина А. Р. Текст: его единицы и глобальные категории. М. : Едиториал УРРС, 2002. 368 с.
10. Савельева М. Г. Текстовая компетентность как показатель дидактической культуры преподавателя // Компетентностный подход в образовании: сб. материалов и тезисов Регион. науч.-практ. конф. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2006.

Л. С. Колодкина

ЛИТЕРАТУРНЫЙ ДИАЛОГ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ КУЛЬТУРНОЙ ПРАКТИКИ В СИСТЕМЕ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

На протяжении многих лет в психолого-педагогических исследованиях основной характеристикой взаимодействия дидактических категорий преподавание ↔ учение являются субъект ↔ субъектные отношения, однако в реальной практике дидактическое общение учитель ↔ ученик реализуется по субъект → объектному типу. Рассмотрим причины, на основании которых мы пришли к такому выводу.

1. Педагогические кадры, которыми в основном представлены учебные заведения – это учителя со сформированными концептуально-методологическими установками на субъект → объектное взаимодействие с обучающимися, поэтому большинству учителей образовательных учреждений трудно избавиться, переломить сформировавшиеся за несколько лет традиционные установки, так как система подготовки педагогических кадров 80-90-х гг. технологически не создавала условий для того, чтобы понимание принципа субъектности образования было осознано и внутренне осмысленно будущим специалистом. В связи с этим учитель в современной школе – это тот педагог, который теоретически понимает сущность $S \leftrightarrow S1$ взаимодействия, пропагандирует идею личностно-ориентированного образования, однако редко «исповедует» понимание ребенка как субъекта образовательного процесса и, соответственно, не реализует такое пони-

мание образовательного процесса на практике. Учителю трудно отказаться от авторитарной парадигмы, в рамках которой обучался сам специалист и учил детей в течение 10–15 лет. Если педагог пытается выйти из субъектного пространства обучающегося, то происходит это фрагментарно. Приведем несколько примеров.

Собственные наблюдения и совместное участие с учителями школ в разного рода проектах позволяют сделать вывод о том, что педагоги часто с полнотой и глубиной понимания размышляют о таких этапах конструирования уроков, как проблемное целеполагание, сюжетно-игровое моделирование и рефлексия. Однако когда вопрос касается поэтапной реализации урока на практике, то учителя традиционно начинают с сообщения темы или задают школьникам вопросы пропедевтического характера, которые не позволяют проблематизировать планируемое занятие. Интересная складывается ситуация относительно этапа сюжетно-игрового моделирования: учителя утверждают, что на уроке обучающиеся обсуждают текст, составляя диалоги, разыгрывая различные ситуации и т. п. Однако наблюдения на практике показывают, что осуществляется такого рода деятельность в жесткой регламентации на основе образцов и алгоритмов. Таким образом, учителя не всегда точно понимают идею сюжетно-игрового моделирования, которое предполагает, что обучающиеся самостоятельно (при *сопровождении* учителя) выбирают тему, идею, план, образцы для моделирования коммуникативной ситуации. Обратимся к примеру. Школьники (6–7 классы) на уроке английского языка изучают тему, связанную с описанием комнаты («Room for improvement»). По теме предлагаются учебные тексты в виде электронной переписки, в которой зарубежные школьники рассказывают о своей комнате. Каждая пара (или микрогруппа) школьников читает переписку и обдумывает идеи из текстов, на основе которых можно смоделировать ситуацию, например: мой выходной; мой день и как я его провожу в своей комнате. При моделировании ситуации в ролях школьники обращаются к лексико-грамматическому аспекту предстоящей темы, активизируется лексико-граммати-

ческий запас обучающихся по пройденным темам, а также обучающиеся учатся выстраивать учебное сотрудничество, прогнозировать возможный сценарий реальной ситуации по теме. К рефлексивному этапу, который является чрезвычайно важным, учителя обращаются эпизодически, объясняя причинами временного порядка. На наш взгляд, педагогам необходимо помнить, что развитие основывается на саморазвитии, в рамках которого самоанализ и рефлексия деятельности являются доминантой. Таким образом, становится очевидным, что на практике у учителей не всегда получается создавать условия для формирования субъектного поля обучающегося.

2. Вторая причина субъект → объектного типа дидактического общения заключается в том, что качество профессиональной педагогической подготовки студентов, будущих учителей нуждается в существенном изменении. Опыт показывает, что данная сугубо практическая задача не может быть качественно решена без ряда реформ и разработок, направленных на совершенствование содержания педагогического образования и обеспечения его программно-методическими материалами. В связи с этим по Проекту федеральных государственных образовательных стандартов [3] (направление «Психолого-педагогическое образование»), разработанного Ю. М. Забродины (доктор психологических наук, профессор Московского государственного психолого-педагогического университета) для улучшения качества педагогического образования необходимы реформы не только содержательного плана, но и организационно-управленческого, например открытие педагогической интернатуры.

В дополнение к вышесказанному мы соглашаемся с мнением Н. Б. Крыловой, что «опыт свободного воспитания и *обучения* плохо изучают в вузе, а к практике не готовят. Основой подготовки будущего учителя остается натаскивание на лекционный, монологический стиль обучения детей» [1, с. 16].

Традиционная парадигма педагогического образования ориентирована на прирост знаниевого компонента через погружение в теоретический материал. Если процесс обучения

выстраивать, интегрируя разного рода учебные практики в систему профессиональной подготовки студента, то будущий педагог будет учиться решать разноуровневые педагогические задачи в условиях реальной образовательной практики. В итоге начинающий учитель будет способен рассматривать практику не как идеальное, а как реальное, что уменьшает методологический разрыв между теорией и практикой.

Обозначив вопрос субъектной позиции обучающегося в образовательном процессе как проблему, рассмотрим конкретные примеры, апробированные на практике, которые позволяют, на наш взгляд, нейтрализовать трудности, связанные с субъективацией дидактического взаимодействия преподавание – учение и наглядно продемонстрировать, как обучающийся может являться субъектом, а преподаватель – со-действовать в педагогической позиции наблюдателя, эксперта, консультанта, модератора.

Впервые идея, еще тогда не оформленная как технология, возникла в обсуждениях научной школы И. Б. Ворожцовой «Деятельностное обучение языку / языкам в культуре». Т. В. Савченко рассказывала о своем опыте организации занятий по английскому языку, который в ее авторском варианте описан в коллективной монографии «Деятельностные технологии в вузовском обучении: подходы и опыт Удмуртского университета» [2]. В нашем осмыслении идея нашла свое воплощение как культуротворческая технология литературного диалога, которая может быть использована на учебных занятиях, в частности: по иностранному языку, родному как второму языку, литературоведению и другим учебным предметам, где текст является средством обучения.

Использование литературного диалога на занятиях, на наш взгляд, является технологией так как:

- концептуальный базис диалога носит этапный характер и реализуется на основе проектирования;
- реализация диалога связана с принципом полисубъектного взаимодействия;

- работа над диалогом – это ряд последовательных операций, действий по созданию продукта;
- идея диалога может быть воспроизводима в рамках любой дисциплины / модуля / практики гуманитарного типа.

В качестве этапов технологии рассматриваются:

1. Вводно-организационный: анонсирование вариантов литературного диалога, составление совместного плана работы и т. д.
2. Экспликация: содержательное и эмоциональное воспроизведение диалога на основе ролеисполнения и собственных переживаний / социального опыта по результатам прочитанных произведений.
3. Рефлексия – критическое оценивание собственных достоинств и недостатков в процессе работы, участия в диалоге; выбор пути и средств развития первых и устранения последних.

Обращаясь к деятельности педагога и обучающегося в рамках реализации технологии, считаем необходимым обратить внимание на количественный фактор в том смысле, что пошаговых действий преподавателя должно быть меньше, чем у обучающегося. Это влияет на активность, инициативу и каждодневную практику на занятии, в которой постепенно формируется / развивается субъектная позиция школьника или студента. Перейдем к более подробному описанию деятельности педагога и обучающегося.

Деятельность преподавателя:

- предлагает идею литературного диалога;
- дает рекомендации по выбору книги и участию в диалоге;
- предоставляет студентам возможность высказаться относительно идеи и правил ведения диалога;
- ориентирует студентов на совместное планирование работы;

- выступает в качестве наблюдателя, консультанта, эксперта в рамках диалога;
- разрабатывает список вопросов, позволяющий студентам отрефлексировать участие в диалоге и спланировать очередную встречу.

Деятельность студента:

- размышляет о предложенной идее литературного диалога, предлагая разного рода вопросы для обсуждения;
- участвует в разработке «общественного договора» по организационно-содержательной части диалога;
- планирует этапы работы по технологии: выбор книги, презентация книги с обоснованием выбора, рассказом об авторе, а также социально-исторических и экономических событий произведения, разработка тем литературного диалога и т. п.;
- выбирает книгу, прочитывает краткую информацию о содержании и дополнительную информацию об авторе для презентации;
- читая, проживает;
- выбирает героя книги для участия в диалоге;
- проживает, читая (разные виды чтения);
- выбирает тему диалога;
- изучает и анализирует отдельные эпизоды книги по предложенной теме;
- амплифицирует ситуации, описанные в книге, эпизодами из личного опыта и с помощью материалов дополнительных источников (книги, журналы, Интернет);
- участвует в диалоге;
- пытается найти «отправную точку» участия в диалоге;
- включается в полилог (поиск точек соприкосновения, реакция на мнения собеседника);
- обдумывает тему очередного диалога;
- готовится к диалогу: проживание темы через образ героя / героини, обдумывание логики действий, подготовка дополнительных вопросов по теме диалога;

- отбирает лексический материал для участия в диалоге;
- анализирует и самоанализирует участие в диалоге;
- разрабатывает и обсуждает рекомендации по нейтрализации трудностей;
- приглашает на события диалога.

Анализируя пошаговые действия в содержании деятельности студента (19 действий) и преподавателя (6 действий), мы понимаем, что педагог несет нагрузку по созданию условий для зарождения субъектности студента, который в дальнейшем формирует свое субъектное пространство.

Апробация технологии литературного диалога на занятиях по языку предоставляет нам возможность поделиться результатами собственных наблюдений, зафиксированных на этапе экспликации. Факты наблюдений были поделены на две группы: 1-я группа – наблюдения, которые по своей специфике свидетельствуют об особенностях вхождения обучающихся в деятельность; 2-я группа – наблюдения, которые подтверждают динамику обучающихся в деятельности и в развитии языковой, а также социокультурной компетенций. Обратимся к тезисам дневника наблюдений 1-ой группы:

- неготовность студента войти в роль выбранного персонажа;
- проявление в аудитории тревожности через смех и не связанные с темой диалога шутки;
- отсутствие у студента эмпативного слушания и интереса к деталям, описанным в выбранной книге;
- преобладание монолога и отсутствие полилога;
- эмоциональная и содержательная скованность в собственных размышлениях студента;
- нехватка ситуативных связей с собственной жизнью или других персонажей, а также содержанием предыдущих встреч;
- неполное раскрытие тематических векторов;
- многочисленное количество лексико-грамматических и стилистических ошибок;

- сомнения студента в правильности выбора книги;
- трудности организационно-содержательного характера: плохо или не до конца прочитана книга, неподготовленность студента к очередной встрече, отсутствие идей относительно того, как начать или завершить диалог (как событие).

Во вторую группу входят следующие результаты наблюдений:

- наиболее качественная подготовленность студента к диалогу;
- глубина и широта понимания выбранного студентом персонажа;
- проявление активности и инициативы от тех студентов, кто на традиционных занятиях предпочитает молчать;
- увеличение количества вопросов при общении студентов друг с другом;
- использование аудиторией юмора в адекватном проявлении, что подчеркивает релаксационную обстановку участников диалога;
- высокий уровень речевой активности всех участников процесса;
- организация участниками диалога чаепитий, вечеров национальных блюд, игровых мероприятий, презентаций (принцип культуротворчества).

Однако на завершающем отрезке этапа экспликации технологии литературного диалога остается проблема поиска способов привлечения, обработки и представления дополнительной информации. Так, например, выбирая тему «Фестивали и праздники», участники диалога от лица персонажа рассказывают не только о том, в каких праздничных событиях участвует герой, но и в целом повествуют и задают вопросы о культурной специфике праздничных и фестивальных мероприятий страны, где родился или живет герой. Трудность заключается в том, что обучающиеся представляют дополнительную информацию по заявленной теме, которая отсутствует в прочитанной книге. При выполне-

нии данной задачи студенты в большей степени становятся докладчиками, теряя при этом сущность роли выбранного персонажа, собственное видение героя в обстоятельствах обсуждаемой темы, личную точку зрения по проблематике заявленного. В таком случае диалог – не событие, а формальность. По нашему мнению, данная проблема потери роли персонажа решается при помощи консультационного содействия и экспертного мнения преподавателя.

Далее представим рассуждения студентов по результатам экспериментальной реализации технологии литературного диалога, организованного в Удмуртском государственном университете, Институте иностранных языков и литературы в рамках практического курса английского языка (бакалавриат, направление подготовки «Филология», профиль «Мультилингвальное образование», 4-й год обучения) в первом семестре 2011–2012 учебного года.

Екатерина И.: «Сложно было начинать, но в итоге, когда высказались все, можно было искать точки соприкосновения. Я лично старалась аккумулировать проблему со стороны моего персонажа, вспоминая то, что он когда-то говорил и делал в книге. На следующее занятие постараюсь подготовиться более конкретизировано, т. к. теперь понимаю, как происходит диалог. Я бы сделала это еще «ненормальнее», поставив чашки с чаем, представляя, что все мы ужинаем за одним столом. Так как героиня Насти приглашала нас на ужин, то следующую беседу мы можем провести у нее».

Наталья М.: «Изначально было трудновато втянуться в разговор, но в итоге в самом процессе разговора все пошло само собой. Может быть, где-то не хватало вокабуляра и, соответственно, грамматических ошибок было много, но, несмотря на эти негативные аспекты, я считаю, что все прошло на «ура». Плюс ко всему, у некоторых людей я заметила улучшения с точки зрения грамматики, вокабуляра, именно поэтому было приятно слушать. Мне понравился этот вид деятельности. Хотя какая-то

речь и была подготовлена изначально, все же большинство реплик были спонтанными, сделанными на ходу».

Владислава М.: «Этот вид деятельности мне понравился. Действительно заставляет оторваться от места, импровизировать, активизировать речь. Мне этот вид деятельности очень полезен, но чувствуется, что нужно много практики, однако только таким образом можно добиться результатов. Ощущается нехватка лексики, иногда снижается темп речи ... ».

Наталья Ф.: «Эффективный способ работы в плане тренировки языковых навыков. Вливаясь в роль персонажа и излагая свои мысли от лица какого-то героя, гораздо легче вступать в беседу. Недостаток такой работы в том, что сложно найти точки соприкосновения относительно тем разговора, так как участники – это персонажи из разных стран, культур ... ».

Подводя итоги, нам думается, что необходимо выделить и обобщить те умения обучающихся, которые формируются / развиваются благодаря применению данной технологии. Студент учится:

- воспринимать, анализировать, обобщать информацию; ставить цель и выбирать пути ее достижения;
- владеть основными способами получения, хранения, переработки информации;
- работать с компьютером как средством управления информацией (работать с электронными словарями и другими электронными ресурсами для решения лингвистических задач);
- работать самостоятельно и в команде;
- нести ответственность за поддержание партнерских отношений;
- владеть основным изучаемым языком в его литературной форме;
- свободно выражать свои мысли, адекватно используя разнообразные языковые средства;
- выступать в качестве эмпатийного слушателя;

- иметь представление об инокультурном социуме, о моделях социальных ситуаций, типичных сценариях взаимодействия;
- обладать готовностью преодолевать влияние стереотипов и осуществлять межкультурный диалог;
- моделировать возможные ситуации общения между представителями различных культур и социумов;
- использовать этикетные формулы устной и письменной коммуникации (приветствие, прощание, поздравление, извинение, просьба);
- выдвигать гипотезы и последовательно развивать аргументацию в их защиту;
- прогнозировать и обсуждать варианты решения поставленных в рамках диалога проблем.

В качестве перспективы дальнейшей работы по литературному диалогу как технологии организации культурной практики на занятиях по иностранному языку или по родному языку как второму планируется апробировать, представить интерпретацию полученных результатов трансфера идеи на разные этапы обучения, в условия разных типов образовательных учреждений, в системе обучения межкультурной и межэтнической коммуникации.

Литература:

1. Крылова Н. Б. Свободное воспитание в семье и школе: культурные практики детей. М. : Сентябрь, 2007. 192 с.
2. Деятельностные технологии в вузовском обучении: подходы и опыт Удмуртского университета. Ч. 1 / Э. Р. Ахметзянов, М. В. Бовина, И. Б. Ворожцова [и др.]. Ижевск : Изд-во «Удмуртский университет», 2012. 281 с.
3. Проект федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионально образования по направлению «Психолого-педагогическое образование». URL: http://psy.1september.ru/view_article.php?id=20090011

СОМАТИЧЕСКИЕ ОБЪЕКТЫ И ИХ ЯЗЫКОВЫЕ ИМЕНА

Социальные, культурные и психологические установки, способы восприятия мира и человека, мысли и чувства, то есть все то, что принято относить к ментальности и психике людей, находит свое отражение не только в естественном языке, но и в невербальных знаковых кодах. С помощью невербальных кодов, сложным образом взаимодействующих друг с другом, удастся реконструировать некоторые представления о жизни и деятельности людей, об их желаниях и настроениях, плохо или никак не выявляемых из данных, относящихся к естественным языкам.

Одним из таких невербальных кодов является телесный код, или, как его называют на Западе, язык тела (Body Language). Как и естественный язык, язык тела необходимо научиться понимать, поскольку иначе мы рискуем неправильно интерпретировать или просто упустить из виду многие передаваемые нам в диалоге сообщения. Как и естественным языком, языком тела необходимо активно овладеть, если мы хотим увеличить эффективность коммуникации с другими людьми.

Человеческое тело – это сложно организованная система, которая состоит из целого ряда объектов, связанных между собой разными отношениями. Понять, что представляет собой тело, и объяснить, как функционируют его разные части в обществе, культуре и разнообразных знаковых кодах, – эти задачи пытаются решить представители самых разных наук. К ним принадлежат не только биологи или медики, для которых тело является основным объектом исследования, но и представители самых разных гуманитарных наук – психологи, культурологи и философы. Это также лингвисты и специалисты по невербальной семиотике, которых интересует, однако, не реальное строение и биологические особенности тела, а репрезентация тела и телесности в естественных языках и невербальных знаковых кодах. Под **телесностью** принято понимать все то, что относится к телу и его обладателю как к субъекту поведения. В частности,

к телесности относятся совокупности разных телесных объектов и характеризующих их признаков, действия и функции таких объектов как они представлены в разных знаковых кодах, прежде всего в естественном языке и соответствующем ему языке тела.

В данной работе мы охарактеризуем более подробно понятие **телесного**, или **соматического**, **объекта**, – понятие, которым охватываются самые разные телесные объекты и группы объектов. Соматические объекты – это само тело и его части (например, голова, рука, живот), части частей тела (такие как пальцы, ладонь, ноздря) и органы (органы пищеварения, органы дыхания, половые органы). К соматическим объектам относятся также телесные покровы – кожа, волосы или ногти, телесные жидкости, такие как кровь, желчь, слезы и другие, особые места и отверстия на человеческом теле или внутри него (подмышки, пупок, глазница, рот). К соматическим объектам принадлежат кости (ребро, ключица, позвонок, кадык, скула, челюсть, локоть), мышцы, жир. Соматическими являются и «чужеродные» телесные объекты, так называемые *наросты* – горб, прыщ, опухоль, фурункул, ячмень и т. п., рудименты, атавизмы и еще очень многие другие объекты и классы объектов.

*Прагматически освоенные и прагматически неосвоенные
соматические объекты*

Понятие «соматические объекты» имеет двойственную природу. С одной стороны, соматические объекты – это основные предметы аналитического исследования биологии, физиологии и анатомии человека, с которыми имеют дело представители всех этих естественных наук, по-видимому, понимая под ними одно и то же. И такому единому пониманию в немалой степени способствует единый концептуальный и терминологический аппарат, принятый в этих науках. С другой стороны, соматические объекты являются объектами изучения в лингвистике, теории культуры, психологии и в целом ряде других гуманитарных наук. Однако для лингвистов и специалистов в области семиотики соматические объекты предстают прежде всего в виде их

языковых имен и языковых выражений, связанных с этими именами. Набор имен соматических объектов для каждого языка свой, а потому соматические объекты в русском языке предстают в виде множества таких слов, как *рука, нога, кисть, запястье, слеза* и других, а в английском языке – в виде слов *arm, hand, foot, leg, wrist, tear* и т. п. При этом там, где русские говорят об одном соматическом объекте, англичане (и не только они) иногда говорят о двух объектах (ср. рус. *рука* и англ. *arm* и *hand*).

Иными словами, множество соматических объектов для разных языков может не совпадать, то есть **понятие соматического объекта** для лингвистов и специалистов по невербальной семиотике не универсально, а **национально и культурно специфично**. Здесь и далее соматические объекты мы будем понимать в основном как соматические объекты, представленные в русском языке и участвующие в производстве русских жестов.

Множества соматических объектов и их естественно-языковых имен задаются списками. Ядро такого списка образуют единицы из лексикона разных словарей данного языка, в которых фиксируются так называемые **стандартные языковые имена**, или **номинации**. Однако часто для описания каких-то свойств соматических объектов приходится прибегать к языковым обозначениям соматических объектов, которые в существующих словарях не фиксируются. Соматические объекты, имена которых содержатся в явном виде в традиционных словарях данного языка, мы будем называть **прагматически освоенными в данном языке**, а соматические объекты, имена которых в словарях не содержатся, – **прагматически неосвоенными**.

Чтобы обозначить прагматически неосвоенные соматические объекты и говорить о них, люди обычно пользуются описательными выражениями, или дескрипциями, включая дескрипции недоопределенные и неидиоматичные, ср. русские языковые выражения: *открытая ладонь, тыльная сторона ладони, ребро ладони со стороны большого пальца точка, ребро ладони со стороны мизинца, район плеча, область шеи, нечто вроде прыщика, что-то*, ср., например, *У меня что-то болит в районе*

плеча. Важно отметить, что некоторые из таких периферических для естественного языка выражений входят в центр лексической системы русского языка жестов. Например, в лексикографическое представление русских жестов в той зоне, где дается описание физической реализации жеста **резать**, следует включить информацию о том, что рука жестикулирующего ориентирована на разрезаемый объект ребром ладони со стороны мизинца. А в зоне физической реализации жеста, условно обозначаемого как «**Вот он как мне надоел**», указать, что по горлу проводится ребро ладони со стороны большого пальца. Когда лекторы сообщают новую информацию, они обычно открывают руку, ориентируя руку **открытой ладонью** в сторону аудитории.

Очень часто при назывании прагматически неосвоенных объектов люди используют прием метонимического замещения – *toto pro pars* (целое вместо части): класса вместо элемента класса, области в составе соматического объекта вместо самого соматического объекта и т. п. Так, во многих языковых контекстах то, что исходно относится к **области (месту)** в составе телесного объекта, может вести себя как полноценный такой объект. Поэтому подобные места могут **рассматриваться** как соматические объекты – точно так же, как артефакт, именуемый *дверь*, может рассматриваться как место в контексте предлога *на* (*на двери*) или как вместилище в контексте предлога *в* (*в двери*). Например, у руки есть части, прагматически освоенные, то есть имеющие стандартное наименование в русском языке. Это *кисть*, *плечо*, *локоть* и т. д. Но у руки имеются и части, прагматически освоенные плохо или неосвоенные вообще. Например, место ниже локтя никакого специального однословного наименования в русском языке не имеет, а потому сочетание *рука ниже локтя* может пониматься в разных контекстах по-разному. Чаще всего контекст, в котором встречаются выражение *рука ниже локтя* и аналогичные ему, сужает область их возможной интерпретации. Пониманию таких выражений помогает не только языковое знание, в частности знание семантики отдельных языковых выражений, но и неязыковое знание о мире. Так,

в предложении *Петя взял Машу за руку ниже локтя* место обозначаемого действия понимается как соматический объект, не имеющий в русском языке стандартного названия. Предикат *взять* сужает область возможной интерпретации места: взять человека за руку ниже локтя можно только в некотором фиксированном месте, расположенном на руке ниже локтя.

Другой случай метонимического обозначения соматического объекта представлен в предложении *У нее вся рука была в фенечках*. Здесь сочетание *вся рука* обозначает не руку целиком, а некоторую область руки – казалось бы, вопреки употреблению местоимения *весь*. Дело в том, что, поскольку украшения, к которым относятся фенечки, носят, как правило, на части руки от локтя до запястья, и это не языковое знание, а знание о мире, мы понимаем, что слово *рука* в данном предложении тоже употребляется, так сказать, «ослабленно».

А вот пример, когда соматический объект есть, а стандартного русского имени у него нет, и потому объект называется более широким по объему именем, а именно существующим в языке именем класса соматических объектов, к которому этот объект принадлежит. Так, услышав фразу *Кажется, я сломал себе кость* (ее произносит человек, который держится в этот момент за руку), мы понимаем, что у человека что-то случилось с рукой: по-видимому, повреждена какая-то конкретная кость в руке, не имеющая в повседневном, немедицинском русском языке стандартного наименования (в медицинском же подязыке, как известно, каждая кость имеет название, обычно латинское).

Свойства прагматической освоенности прагматических объектов и их имен являются градуируемыми. Большая или меньшая освоенность данного объекта зависит, в частности, от того, насколько широким является его участие в действиях, являющихся важными для жизнедеятельности человека – его обладателя, или от того, как этот объект представлен в жестах, входящих в ядро жестовой системы данного языка. Степень освоенности телесного объекта и его имени зависит также от количе-

ства и меры употребительности его языковых имен, от того, входит ли стандартное, типовое языковое имя данного объекта в разряд слов, известных человеку с самого детства, и еще от очень многих факторов.

В свою очередь, то, какое имя у объекта признается типовым, стандартным, зависит, в частности, от того, к какому возрастному, гендерному, профессиональному, социальному и другому классу принадлежит его обладатель. Иначе говоря, типовое (и нетиповое, кстати, тоже) имя телесного объекта **релятивизовано относительно обладателя этого объекта**. Так, и у взрослого человека, и у совсем маленького ребенка есть голова, но стандартные имена у этого соматического объекта разные: голова взрослого человека называется *голова*, а голова малыша в норме называется *головка*. Аналогичное отношение между словами *волосы* и *волосики*: *волосы* – это имя соматического объекта взрослого человека, а *волосики* – ребёнка. Чуть другое отношение между словами *ноги* и *ножки*: *ноги* – это стандартное имя мужских и женских соматических объектов, а *ножки* – женских и детских.

Соматические объекты в их соотношении друг с другом

Некоторые соматические объекты связываются в структуре тела более тесно, чем другие. В частности, они могут располагаться в теле близко по отношению друг к другу (ср. спина и плечи, грудь и живот, живот и пупок) или соединяться друг с другом при помощи крупных кровеносных, лимфатических или иных сосудов (например, голова и шея). Такую общность можно назвать **структурной**. Другие соматические объекты обладают **функциональной** общностью. Так, общей – связующей – функцией обладают шея и плечи: шея соединяет голову с туловищем, а плечи связывают руки с корпусом. Третьи имеют сходное строение, или, иначе, сходную морфологию; такие телесные объекты обладают **морфологической общностью**. Например, морфологически сходными являются пальцы рук и ног, ступни ног и кисти рук.

Каждая из выделенных разновидностей сходств находит отражение в русском языке или русском языке тела. Так, существуют языковые единицы, у которых тот или иной вид связи телесных объектов отражается в смысловой структуре. Например, слово *глаза* объединяет в себе левый и правый глаз; под именем *пальцы* нередко объединяют пальцы рук и пальцы ног. Есть объединение, называемое *мускулатура*, в которое включаются мускулы (мышцы) всего тела, есть *конечности* (рука и нога), есть *внутренние органы*, *внутренности*, но нет, например, *внешних органов*. Есть и такое слово, как *скелет*, которым обозначается совокупность костей телесного остова, рассматриваемых, что существенно и что должно быть отражено в толковании этого слова (чего, к сожалению, не делают авторы существующих толковых словарей русского языка) как некая структурная и функциональная общность.

Бывает, что объединение частей тела и других соматических объектов выражается в языке особыми синтаксическими конструкциями, например, биномами, ср. *руки-ноги*, *глаза и уши*, *кожа да кости*. Такие биномы имеют фиксированный порядок элементов и фиксированный языковой маркер их соединения.

Наиболее важным объединением соматических объектов является их группировка в **типы**, или **классы**, о которых мы говорили. Отдельный одноэлементный класс образует тело, другие классы объектов – это части тела, части частей тела, органы, места, телесные покровы, телесные жидкости и другое.

В ходе работы над коллективным проектом под названием «Тело и его части в разных языках и культурах»¹ мной были по-

¹ Работа над этим проектом, поддержанным грантом РГНФ, шла три года и была закончена в 2012 году. Участниками проекта, проводимого под моим руководством, были студенты Российского государственного гуманитарного университета (г. Москва) А. С. Сидорова, А. В. Семёнова и Э. Е. Заришева, аспиранты РГГУ Е. А. Клыгина и Л. А. Хесед), преподаватели РГГУ А. Г. Кадыкова, С. И. Переверзева, А. Б. Летучий, а также научный сотрудник Института славяноведения РАН П. М. Аркадьев. Итоги проекта изложены в серии статей (см. в частности, статью [4], в которой содержится большая библиография опубликованных работ по тематике проекта).

дробно описаны такие классы телесных объектов, как «рудименты» [1] и «кости» (на материале русского и английского языков) [2, 3]. Показано, в частности, что к общим свойствам костей относятся следующие: (1) их расположение, а именно что они все находятся внутри тела и что все кости покрыты кожей; (2) наличие разнообразных способов соединения и объединения костей – множества, структуры, сочленения и другое – и многообразных языковых средств выражения таких соединений; (3) большинству языковых имён костей присущи неординарная структура полисемии и множественная референция; (4) высокое качественное разнообразие признаков костей и способов знакового выражения значений признаков; (5) наличие особых русских и английских имен у костей, которые обладают определенными особенностями внутренней структуры, размерами, формами и некоторыми другими признаками; (6) своеобразная метонимия в лексико-семантическом поле костей. Кроме того, это (7) достаточно разветвленные формальные модели словообразования и нетривиальная словообразовательная семантика дериватов; (8) обширное поле фразеологии во множестве языковых имен костей; ее смысловое и формальное разнообразие; (9) участие этих имен в важных для русского языка фразеологических синтаксических конструкциях, (10) особенная культурная символизация костей; (11) многообразные виды патологий костей и их языковых отображений (аномалии строения, травмы, боли, болезни и др.) и нарушений нормального функционирования костей; столь же (12) разнообразные способы лечения костей. Наконец, укажу на (13) богатые связи костей с телесными объектами других типов (мышцами, связками, тканями, телесными покровами и жидкостями, особыми местами на теле или в теле человека); (14) участие многих видов костей в жестах самых разных семиотических типов (включая жесты рук, ног, плеч, позы, знаковые телодвижения и др.); (15) нетривиальные возрастные, гендерные и другие социальные измерения костей; (16) особую роль костей в характеристике внешнего облика человека, в этике и эстетике его поведения.

Класс «кости» разбивается на два крупных подкласса, один из которых с языковой точки зрения состоит из элементов, являющихся именами костей, – поскольку люди говорят о них именно как о **костях, костных объединениях и сочленениях**. Это *кость, скелет, ребро, хрящ, ключица* и некоторые другие. Второй подкласс с языковой точки зрения образуют, главным образом, части тела или части таких частей. Сказанное означает, что в большинстве коммуникативных актов люди рассматривают имена объектов этого подкласса как языковые обозначения **частей тела** или **частей таких частей**. Вместе с тем центральным, если не единственным, формо- и структурообразующим элементом в этих соматических объектах является кость, и по этой причине такие слова, как *локоть, лоб, колено, скула* и некоторые другие, интерпретируются в целом ряде других контекстов как кости, то есть имеют в них другие значения или другой тип употребления. Таким образом, можно утверждать, что русские имена костей обладают разветвленной структурой многозначности и множественной референцией. Понятие множественной референции в дальнейшем было перенесено и на другие типы соматических объектов.

Параллельно с русским материалом изучалось то, как класс «кости» представлен в английском языке и отмечен целый ряд особенностей такого представления. Приведу лишь один пример. Слово *bones* обозначает не только «множество костей», но и «скелет»; кроме того, по-видимому, из-за несоответствия эталонов красоты в англосаксонской и русской культуре это слово означает также «черты лица», ср. *beautiful bones of face* – «красивые (благородные) черты лица». Наконец, слово *bones* часто используется иронически, ср. *She will take care of your bones* – «Она позаботится о вас» (букв. «Она позаботится о ваших костях»); такая же ирония прослеживается и в сложных словах с частью *bone*.

Таким образом, построение семиотической концептуализации тела и телесности применительно к разным языкам и культурам заставило нас обратить пристальное внимание еще на одно существенное свойство прагматически освоенных соматических объектов. Оно состоит в том, что многие такие объекты и их типы

играют важную роль в невербальном знаковом коде, участвуя в разнообразных знаковых телесных действиях². Если в позах и знаковых телодвижениях (название не случайно!) центральная роль принадлежит самому телу, то в жестах разных классов она принадлежит, как правило, частям тела и частям таких частей. Так, в жестах из класса «касаний» основная роль отведена рукам, в жестах из класса «выражение согласия / несогласия» – голове, а в молчаливых вопросах и ответах на них – глазам и бровям.

Литература

1. Крейдлин Г. Е. Рудименты как тип соматических объектов. Москва, 2013 (в печати).
2. Крейдлин Г. Е. Соматические объекты и некоторые их типы: проблемы лингво-семиотического описания // Материалы научных чтений, посвященных 200-летию со дня рождения Я. К. Грота. Москва. Институт русского языка им. В. В. Виноградова РАН, 2013 (в печати).
3. Крейдлин Г. Е. Тело и телесность в русском языке и русской культуре: кости // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сб. науч. ст. / IV Междунар. филологические чтения им. проф. Р. Т. Гриб (1928–1995) / отв. и науч. ред. проф. Б. Я. Шарифуллин. Красноярск : Сибирский федеральный университет, 2013. Вып. 4. С. 51–56.
4. Крейдлин Г. Е., Переверзева С. И. Тело и его части в разных языках и культурах (итоги научного проекта) // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: сб. науч. тр. междунар. семинара Диалог' 2013 (Бекасово, 29 мая – 2 июня 2013). Т. 1. Теоретические проблемы. М., 2013.
5. Григорьева С. А., Григорьев Н. В., Крейдлин Г. Е. Словарь языка русских жестов // Венский славистический альманах. Москва – Вена : Языки русской культуры, 2001.

² О ролях различных соматических объектов в производстве жестов, в частности, об их активном и пассивном участии, см. [5].

О ВОЗМОЖНОСТИ ОПИСАНИЯ КРИТЕРИЕВ КАЧЕСТВЕННОГО ПЕРЕВОДА В СВЕТЕ НОВОЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ПАРАДИГМЫ

Проблема поиска критериев качественного перевода обусловлена своеобразным переводческим «взрывом», который произошёл как в теоретическом осмыслении, так и в практическом воплощении в процессе решения актуальных вопросов перевождения на рубеже XX–XXI веков.

Задача данного исследования – попытаться обозначить критерии качественного – гармоничного – перевода художественного текста исходя из того факта, что закономерности текстопорождения и текстовосприятия, (а переводчик выполняет обе эти функции) являются универсальными как в мооязычной, так и в двуязычной коммуникации. В связи с этим решение данной задачи нам видится в интеграции идей динамической лингвистики, сформулированных в работах Л. Н. Мурзина в начале 90-х годов прошлого века, с положениями синергетики перевода, разрабатываемыми в настоящее время одним из авторов данной статьи [Кушнина, 2003, 2004, 2009 и др.].

Известно, что синергетический подход к явлениям и процессам является логическим продолжением динамического подхода, что может быть использовано для объяснения особенностей порождения качественного перевода и поиска объективных критериев. Теперь перейдем к лингвистическим воззрениям Л. Н. Мурзина. Согласно результатам исследования ученого, основными свойствами текста являются связность и цельность. Связность определяется ученым как структурное свойство текста, при этом различают два типа связности: интрасвязность и экстрасвязность. Цельность обусловлена, прежде всего, тем, что текст воспринимается носителем языка как целое. Условием цельности является соотнесенность текста с ситуацией.

На эти свойства текста обратила свое внимание Л. М. Алексеева при разработке типологии перевода [4, с. 48].

Оперируя понятием цельности, ученый заключает, что выявление цельности исходного текста, которую необходимо транслировать в чужой текст, становится главным принципом методики перевода. Развивая мысль Л. Н. Мурзина о том, что текст сохраняет свою цельность даже при увеличении объема, Л. М. Алексеева утверждает, что «цельность любого сложного расчлененного текста может быть обнаружена путем его редукции к простейшему тексту, т. е. к концепту, смысловой формуле, логической схеме» [4, с. 48]. Исследуя специфику перевода научного текста, исследователь приходит к выводу, что целостное восприятие научного текста является для переводчика основой конструкции переводного смысла, и лишь «соотнесение исходного и переводного текста с единым референтом позволяет судить об их равновесности» [4, с. 48–49].

Солидаризуясь с данными выводами, смеем предположить, что параметр цельности может быть отнесен к переводу любого типа текста, что мы попытаемся проиллюстрировать на примере перевода художественного текста с французского языка на русский.

В поле нашего зрения оказались другие идеи Л. Н. Мурзина, объясняющие механизм цельности. Ученый пишет: «Цельность текста опирается одновременно на два логически исключаящих друг друга основаниях: непрерывность и дискретность» [5, с. 14]. В своих рассуждениях ученый опирался на гипотезу Ю. М. Лотмана о наличии двух типов генераторов текста, соответствующих двум типам сознания: левополушарное сознание оперирует дискретными величинами, а правополушарное – континуальными. Для нас наиболее важна мысль о том, что в процессе общения коммуниканты используют определенные типы генераторов – кодирующий отталкивается от континуальности текста с тем, чтобы ее расчленить, а декодирующий воспринимает отдельные компоненты текста и стремится к континуальности.

Как мы теперь покажем, идею о денотативном единстве текста – его соотнесенности с ситуацией, что лежит в основе

цельности, а также о континуальности и дискретности как о взаимодополняющих основания цельности мы принимаем в качестве исходной в поисках критериях качественного перевода.

Следует добавить, что в рамках нашего исследования важно указать на понятие цельности с точки зрения функциональной стилистики, на что обращает внимание М. П. Котюрова. Ученый признает цельность как качественную определенность текста, разграничивая при этом три типа цельности: эпистемическую (для научного текста), модально-логическую (для официально-делового текста), эстетическую (для художественного текста).

Остановимся на некоторых положениях синергетики перевода, разрабатываемых одним из авторов статьи [7, с. 172]. Мы ассоциируем процесс перевода с освоением переводческого пространства, в котором происходит не только транспонирование смысла из одного языка в другой, из одной культуры в другую, но, главным образом, синергия смыслов, результатом которой становится их гармонизация, что приводит к порождению гармоничного текста перевода. Мы признаем гармоничным такой текст перевода, смыслы которого соразмерны смыслу текста оригинала, но не идентичны им, поскольку основная задача гармонизации смыслов состоит в возможности их естественного вхождения в принимающую культуру, что требует от переводчика значительных интеллектуальных, эмоциональных, волевых усилий в процессе преодоления препятствий в виде постижения эксплицитных и имплицитных смыслов всех полей переводческого пространства.

Можно говорить о том, что переводческое пространство является синергетической моделью перевода, формируемой в сознании переводчика-коммуникатора. Напомним, что в переводческом пространстве мы вычленим, с одной стороны, текстовые поля, что позволяет нам связать синергетику перевода с динамической лингвистикой текста, с другой стороны, – поля субъектов переводческой коммуникации, что позволяет соотносить синергетику перевода с физиологией мозга и психолингвистикой. Ключевая идея нашей концепции состоит в том, что

переводческое пространство есть пространство постижения разнородных смыслов, которыми оперирует переводчик. Это такое пространство, где каждое смысловое поле представляет собой определенное препятствие в понимании смысла. При этом интегральный смысл не есть сумма смыслов всех его полей, но их синергия, что обусловлено приращением новых смыслов, являющееся своего рода законом синергетики. Но если синергия определяет процесс перевода, то гармония венчает его результат.

В предыдущих работах была показана роль гармонии как в полноправной переводческой категории, при этом гармония выступает критерием качественного перевода, своего рода идеалом переводчика. Выстраивая иерархию критериев, мы предположили, что некачественный перевод приводит к дисгармонии. Используя традиционные термины адекватность и эквивалентность как критерии перевода, мы полагаем, что они занимают промежуточное положение между гармонией и дисгармонией, при этом адекватность основана на поиске словарных соответствий, а эквивалентность – на межязыковых преобразованиях, выполняемых переводчиком. Подчеркнем, что гармония не исключает ни адекватности, ни эквивалентности, но в ее основе лежат межкультурные преобразования в широком смысле слова (социальные, исторические, литературные и пр.).

Таким образом, если в предыдущих работах была показана необходимость включения категории гармонии в число критериев качественного перевода, в рамках данной статьи мы попытаемся установить «мерило» самой гармонии.

Исходя из изложенного выше, мы выдвигаем следующие предположения: если текст перевода отвечает требованиям континуальности, непрерывности, то он гармоничен, в случае, если текст дискретен, прерывен, он дисгармоничен.

Это можно показать на примере полей субъектов переводческой коммуникации. В поле автора формирование модального смысла проходит путь от континуальности к дискретности, в поле переводчика при формировании индивидуально-образного смысла сначала осуществляется переход от дискретности

к континуальности, а затем от континуальности к дискретности. В поле реципиента, где формируется рефлексивный смысл, имеет место переход от дискретности к континуальности. Так выглядит идеальная схема.

Нужно еще заметить, что в процессе перевода роль переводчика как языковой личности по-разному расценивается исследователями. Мы разделяем мнение тех ученых, которые признают, что переводчик выступает не только как вторичная языковая личность, что закономерно, но сохраняет черты первичной языковой личности, в результате можно говорить о цельной языковой личности переводчика [4, с. 153].

Следовательно, цельность как неотъемлемое свойство текста перевода [4, с. 97] и цельность как неотъемлемое свойство переводящей личности [4, с. 112] – важнейшие параметры достижения качественного перевода.

Напомним, что формирование индивидуально-образного смысла в поле переводчика основано на образе-гештальте текста. Идея образа как единицы смысла при переводе была высказана М. Ледерер, из чего мы заключили, что переводчик только тогда хорошо переведет текст, когда увидит его целостный образ. Следовательно, в переводческом пространстве имеют место сложные взаимопереходы, основанные на образе-гештальте текста, возникающие в сознании переводчика, что находит отражение в динамике дискретности / континуальности: Д – К – К – Д.

Следует добавить, что континуальность художественного текста, или континуум, является текстовой категорией, представляющей собой художественное осмысление категорий пространства и времени объективной действительности, которая может вступать в противоречие с реальным временем и пространством, что дает возможность читателю творчески воспринимать текст, домысливать факты, устанавливать причинно-следственные и определительные отношения и прочее, восстанавливая тем самым их непрерывность [6, с. 475].

Мы предполагаем, что процесс гармонизации смыслов в переводческом пространстве нацелен на восстановление

непрерывности, описываемых в тексте событий, на воссоздание континуальности оригинала.

Обратимся к фрагменту романа современной французской писательницы М. Барбери «Лакомство» в оригинале и переводе и проанализируем, удалось ли переводчику Н. Хотинской транслировать непрерывность, воссоздать континуальность оригинала, что послужит основанием признания текста перевода гармоничным. Каждая глава романа – воспоминания умирающего кулинарного критика и дегустатора об одном из вкусных ощущений, который он ощутил в своей жизни. Весь роман – это поиски единственного вкуса, который герою хочется ощутить в последний раз.

Ce fut un éblouissement. Ce qui franchit ainsi la barrière de mes dents, ce n'était ni matière ni eau, seulement une substance intermédiaire qui de l'une avait gardé la présence, la consistance qui résiste au néant et à l'autre avait emprunté la fluidité et la tendresse miraculeuses. Le vrai sashimi ne se croque pas plus qu'il ne fond sur la langue. Il invite à une mastication lente et souple, qui n'a pas pour fin de faire changer l'aliment de nature mais seulement d'en savourer l'aérienne moellesse. Oui, la moellesse: ni mollesse ni moelleux; le sashimi, poussière de velours aux confins de la soie, emporte un peu des deux et, dans l'alchimie extraordinaire de son essence vaporeuse, conserve une densité laiteuse que les nuages n'ont pas. La première bouchée rose qui avait provoqué en moi un tel émoi, c'était du saumon, mais il me fallut encore faire la rencontre du carrelet, de la noix de coquille Saint-Jacques et du poulpe. Le saumon est gras et sucré en dépit de sa maigreur essentielle, le poulpe est strict et rigoureux, tenace en ses liaisons secrètes qui ne se déchirent sous la dent qu'après une longue résistance. Je regardais avant de le happer le curieux morceau dentelé, marbré de rose et de mauve mais presque noir à la pointe de ses excroissances crénelées, je le saisisais maladroitement de mes baguettes qui s'aguerissaient à peine, je le recevais sur la langue saisie d'une telle compacité et je frémisais de plaisir... [10, c. 72–73].

«Это было потрясение. То, что оказалось у меня во рту, не было ни твердым, ни жидким, то была какая-то промежуточная субстанция, сохранившая от вещества его вещественность, плотность, сопротивляющуюся небытию, а у воды позаимствовавшая неуловимую текучесть и чудесную нежность. В настоящее сашими не вонзишь зубы, но оно и не тает во рту. Его надо жевать медленно и мягко, не для того, чтобы изменить сущность, но чтобы вкусить его воздушности. Сашими, немного бархат, немного шелк, немного легкое облачко, в своей удивительной алхимии сохраняет молочную консистенцию, какой нет у тумана. Первый розовый кусочек, так глубоко всколыхнувший меня, — это был лосось, а мне еще предстояла встреча с камбалой, морским гребешком и осьминогом. Лосось маслянистый и сладковатый, хоть в этой рыбе и мало жира; осьминог суше и строже, его вязкость дольше противится зубам. Я смотрел на забавный кусочек с неровными краями, в розовых и бледно-лиловых прожилках, почти черный на концах зубчатых отросточков; я неумело подцеплял его палочками, которые ещё плохо меня слушались; я ощущал на языке эту несказанную плотность, и по телу моему пробегала дрожь наслаждения ...» [9, с. 68–69].

Как явствует из текста перевода, переводчику удалось передать вкус сашими и ту дрожь наслаждения, которую испытывает человек, впервые вкусивший дары моря. Можно сказать, что переводчик проникся духом оригинала, представив образ-гештальт текста, что позволило ему пережить чувство эмпатии. Переводчик домысливает те ощущения, которые описывает автор, минимизируя при этом выбор адекватных словарных соответствий, создавая новые смыслы и порождая такие словарные формы, которые вносят в текст перевода осознание удивительного искусства японской кухни, которую сумели оценить российские гурманы. Текст перевода, бесспорно, обладает свойством континуальности: нить повествования непрерывна, все причинно-следственные отношения и определительные отношения сохранены, и вместе с тем создан новый, уникальный текст (фрагмент одной главы), основное предназначение которого

показать чудесную нежность сашими как частички космоса, доступной сердцу. Наши теоретические построения позволяют прийти к выводу, что воссозданная переводчиком континуальность приводит его к гармонии, следовательно, континуальность может быть признана критерием гармоничности в рамках теории гармонизации переводческого пространства как одного из направлений синергетики перевода.

Подводя итог, нельзя исключить упоминания о том, что в работах Л. Н. Мурзина подчеркивается психологическая сущность цельности, в рамках которой мы рассматриваем континуальность. Цельность создается «единым смыслом текста, который не вытекает из смыслов его компонентов, а как бы надстраивается над ними и объединяет их в иерархическое целое» [5, с. 17–18]. Данное положение непосредственно коррелирует с синергетикой перевода, поскольку интегральный смысл текст есть результат синергии смыслов всех полей переводческого пространства. Обобщая, обозначим, что континуальность, эстетическая цельность, цельная языковая личность переводчика, единый смысл как проявление иерархии и синергии смыслов – параметры, определяющие качественный перевод. Так могут выглядеть критерии гармоничного перевода художественного текста, и так выстраиваются перспективы синергетики перевода как новой онтологии переводоведения.

Литература:

1. Кушнина Л. В. Динамика переводческого пространства: гештальт-синергетический подход: монография. Пермь : Изд-во Перм. ун-та, 2003. 232 с.
2. Кушнина Л. В. Языки и культуры в переводческом пространстве: монография. Пермь : ПГТУ, 2004. 163 с.
3. Кушнина Л. В. Теория гармонизации: опыт когнитивного анализа переводческого пространства. Пермь : Изд-во ПГТУ, 2009.
4. Алексеева Л. М., Шутемова Н. В. Типология перевода. Пермь : Изд-во Перм. ун-та. 2012. 198 с.

5. Мурзин Л. Н., Штерн А. С. Текст и его восприятие. Свердловск, 1991. 172 с.
6. Котюрова М. П., Кожина М. Н. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожиной. – М. : Флинта: Наука, 2003.
7. Кушнина Л. В. Основные принципы синергетики перевода // Вестник Удмуртского университета. История и филология. 2011. Вып. 4. С. 173–177.
8. Кушнина Л. В. Перевод как синергетическая система // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2011. Вып. 3(15). С. 81–86.
9. Барбери М. Лакомство / пер.с франц. Н. Хотинской. М., 2010. 160 с.
10. Barbery M. Une gourmandise. Folio, 2000.169 p.

Ю. А. Левицкий

ГЮСТАВ ГИЙОМ И ПОНЯТИЕ ВТОРОЙ КОММУНИКАЦИИ

В 1983 году исполнилось 100 лет со дня рождения одного из оригинальных лингвистов XX века – Гюстава Гийома. Юбилей был отмечен международным коллоквиумом, который собрал в г. Серизи-ла-Саль (Франция) ученых из разных стран мира.

Гюстав Гийом – выдающийся лингвист-теоретик, значение работ которого, как отмечает Ю. С. Степанов, только сейчас начинает осознаться во всей полноте, с 1938 года до самой смерти преподавал в школе высшего образования. По словам М. Вильме, за последние десятилетия не появилось теории, которая обладала бы такой же объяснительной силой, какой обладает теория Г. Гийома. Л. М. Скрелина указывает, что множество новых понятий, которые разрабатываются в таких современных направлениях, как лингвистика текста и теория высказывания, и приписываются Ш. Балли, Б. Малиновскому, Э. Бенвенисту и другим, были выдвинуты и раскрыты в ранних

публикациях Г. Гийома. Гийом говорил, что слово *актуализация* было им предложено и постоянно употреблялось задолго до его использования Балли.

Г. Гийом знал древнегреческий, латинский и русский языки, изучал философию и математику. Малую популярность работ Гийома хорошо объясняют слова А. Мейе, который долго опекал его: «Он слишком умен, а его книги слишком сложны, чтобы лингвисты их поняли».

Прижизненные издания работ Г. Гийома немногочисленны. Это *Проблема артикля и ее решение во французском языке* (1919 г.), *Время и глагол* (1929 г.). Обобщающие работы *Язык и наука о языке* (1964 г.) и *Принципы теоретической лингвистики* (1973 г.) были изданы посмертно его коллегами и друзьями.

Русское издание (1992 г.) было подготовлено и осуществлено активным пропагандистом идей Г. Гийома Л. М. Скредлиной, которая еще в 1971 году опубликовала в *Филологических науках* (№ 2) статью *Об одном направлении во французской лингвистике (школа Гийома)*. Нельзя не назвать и работу Е. А. Реферовской *Философия лингвистики Гюстава Гийома* (1997 г.).

Л. М. Скредлина отмечает, что, называя себя структуралистом, Гийом строит свою теорию в стороне от европейского и американского структурализма. Лингвистику он охарактеризовал как науку, интересующуюся совершенно особым объектом, не имеющим аналога в мире, а цель своей работы видел в том, чтобы «раскрыть систему, каковой является язык, и план ее построения. Свою теорию Гийом назвал *психосистематикой*.

По своему содержанию менталистическая теория Гийома отвечает тем запросам дня, которые формируются в исследованиях семантики языкового знака. Долгие годы Гийом занимался анализом *означаемого*, обращаясь к структуре *означающего* как к той стороне знака, которая приспосабливается более или менее успешно к структуре *означаемого*. В своих работах он стремился раскрыть общее в частном и частное в общем, и этот поиск языковых универсалий на фоне языкового своеобразия не может не привлечь внимания лингвистов, особенно если учесть, что уста-

новление отношений частного и общего происходит в совершенно оригинальном теоретическом контексте. Это – контекст *времени*, где *время* выступает категорией реального и воображаемого планов, категорией лингвистической и операциональной. С того момента, когда время оказывается включенным в арсенал технических приемов анализа, меняется ракурс наших наблюдений и рассуждений. Так, языковой *знак* предстает перед нами не в статике, а в динамике, или, употребляя выражение Гийома, в своем кинетизме. Это довольно любопытно.

Не менее интересными оказались идеи Г. Гийома о системе языка как системе представления, а о речи – как системе выражения. Гийом обратился к отражательно-познавательному аспекту языка, который он назвал человеческим, оставив социальный аспект языка на втором плане. Он ввел в рассуждение такие понятия, как Вселенная и Человек, время космическое и время оперативное, гоминизаторская и ноэтическая функции языка, интуитивные механизмы речевой деятельности, операциональные программы языка и речи, потенциальность системы и актуальность ее реализации, непрерывность языка и прерывность речи и другие, сосредоточив свое внимание на мыслительных процессах, лежащих в основе языковых.

Вопрос, которым длительное время и без особых успехов занимались философы, – это вопрос тесной связи, существующей между языком и мышлением. Некоторые отождествляли мышление и язык и представляли одно неотделимым от другого. Но истинное положение вещей совершенно другое. И для того, чтобы его хорошо понять, надо показать различие между собственно мышлением и возможностью мысленного самослежения. Это две различные области, и их нельзя смешивать.

Г. Гийом считал, что язык абсолютно независим от самого мышления, но он стремится к отождествлению себя с возможностью, которое имеет мышление в самослежении, т. е. перехвате своей собственной деятельности. Мышление свободно, совершенно свободно и безгранично в своем движении к активной свободе, но средства, которыми оно пользуется для своего

собственного перехвата, это средства систематизации и организации, ограниченные по своему количеству, и в своей структуре язык дает их верное отображение. То, что внимательный наблюдатель открывает в самом языке, в собственно языковом плане – это и есть механизмы перехвата, остановки, которые действуют в мышлении. Эти механизмы принадлежат систематике, исследование которой представляет новую область лингвистики и которую мы назвали *психосистематикой языка*.

Г. Гийом считает, что психосистематика исследует не отношение языка и мышления, а определенные и готовые механизмы, которыми располагает мышление для перехвата самого себя, механизмы, которым язык дает точное отображение. Без перехвата мышлением самого себя невозможно выражение.

Под таким углом зрения язык представлен как совокупность средств, которые мышление систематизировало и сформировало для того, чтобы обеспечить себе постоянную способность проведения быстрого и ясного, по возможности мгновенного, перехвата того, что в нем разворачивается, каким бы ни было это разворачивание и его суть. Изучение языка в его формальном аспекте психосистематики не приведет нас, как можно было бы предположить, к познанию мышления и его процессов, но приведет к познанию тех средств, которые мышление в течение веков изобрело для обеспечения почти мгновенного перехвата того, что в нем происходит.

Однако эти средства, которые имеет мышление для перехвата собственной деятельности, какой бы она ни была, имеют, и мы сможем в этом убедиться, механический характер. То, перед чем мы находимся, – это *психомеханизмы*, конструктивный принцип которых заключается в поисках удобства перехвата, а также в поиске высшей экономии, обеспечивающей удобство в системе с установившимся, сформировавшимся перехватом.

О соотношении языка и речи Г. Гийом пишет следующее: «Под любой *реализацией* лежит *потенция*; и, следовательно, как результат разворачивания сорита необходимых банальностей, такой элемент языка, как имя существительное, находится в воз-

возможности (в потенции), прежде чем оказаться в действительности (в реализации). Так что человек, когда он думает или говорит, переводит его (существительное) из плана возможности в план действительности. Здесь требуется операция перевода, и проблема состоит в ее успешном решении. Эта необходимая операция всегда удается, однако для своего оформления она потребовала длительного времени. Долго способ осуществления такой переводящей операции входил в состав языковых категорий в дополнение к другим их функциям, таким как функции числа, рода и падежа, где главную роль играло число. Затем в определенный момент эти категории, нагруженные различными функциями, были освобождены от функции перевода возможного (потенциального) имени в имя действительное (реализованное). Следствием этого освобождения было создание категории артикля» [Гийом, 8].

Особое внимание Г. Гийом уделяет артиклю. «В разделе, посвященном артиклю, историческая грамматика учит, что артикль восходит к латинскому указательному местоимению, указательный смысл которого был ослаблен и которое в современном французском языке стало регулярным вводящим знаком имени <...>. В артикле видят <...> определитель имени. Отсюда и традиционные термины «определенный артикль» и «неопределенный артикль». Имя, предваряемое артиклем *le*, будет определенным, а имя, предваряемое артиклем *un*, будет неопределенным. Нет ничего более неясного. Хуже того – нет ничего более бессмысленного. Происходит игра слов, которую по традиции разум принимает без критики, но эти слова не отражают ничего реального, они ничего нам не говорят о психических процессах, которым артикль обязан своим существованием, о психическом механизме, который составляет смысл его существования» [Гийом: 32].

Целиком опираясь на антиномию пространства и времени, язык (другими словами, область представления или высказывания на доречевом уровне) создает в мыслящем человеке идеальный универсум (*univers-idée*), находящийся в постоянном расширении,

которому человек, единственный среди мыслящих существ, может дать в себе определение, меняющееся из поколения в поколение. В глубинном аспекте это изменение представляет прогресс цивилизации. Цивилизация эпохи – это мир мысли, идеальный универсум, который люди данной эпохи смогли определить и установить в глубине самих себя. Идеальный универсум (*univers-idée*), существующий в них безотносительно к моменту и в каждое мгновение жизни сознания, и есть язык.

Будучи языком мыслящего человека, идеальный универсум построен по образу и подобию самого человека, который одновременно и зритель, и наблюдатель – глазами тела и глазами разума – действительного универсума, реального мира¹. Идеальный универсум представляет собою наблюдающий универсум (*univers regardant*), состоящий из понятий, которые создаются равновесием конкретизирующего *интенционала* (*mutato nomine: содержания, comprehension*) и обобщающего *экстенционала*. Взятое в языке (или иначе: в представлении и до выражения в речи), слово как единица потенции составляет устойчивое равновесие, инвариант движений интенционала в сторону сужения и экстенционала в сторону расширения. Так обстоит дело со словом *homme* – «человек», содержащем четкое соотношение сужения и расширения, отличного от менее четкого сужения и расширения, которое лежит в основе другой мысленной конструкции, например, слова *animal* – «животное».

Отношение сужения и расширения инвариантно для каждого слова, к какой бы части речи оно ни принадлежало. Эта инвариантность относится к фактам языка. Выходя за пределы языка, отношение это осложняется вариативностью другого порядка – вариативностью расширенности (*extensité*), или, лучше, растянутости (*tensité*), возможность которой содержится в потенции в каждом слове еще в доречевом уровне. Вариативность расширенности позволяет понимать слово *homme* не

¹ Г. Гийом говорит о вселенной – мире окружающем и внутреннем, универсуме, употребляя слово *univers*; при переводе этого слова используются все перечисленные выше русские термины. – Прим. ред.

только как узкое в интенсionalе или широкое в экстенсionalе, но и как широкое в самом начале направления движения от широкого к узкому или как широкое в самом конце этого движения. В результате получаем тот нюанс, который разделяет два примера, многократно цитированных в данной работе в силу их убедительности 1. *Un homme est un home*; 2. *L'homme est l'homme* – «Человек является человеком». Именно к происходящему изменению широты мы хотим привлечь внимание на этом примере, где слово *home* – больше не идея для рассмотрения (*idée regardante*), а идея рассмотренная (*idée regardée*). Горизонты слова в сознании изменились.

Поскольку вариативность расширенности предназначена для речи и не происходит в языке, то идеи, связанные со знаками языка (слово подразумевает идею, прочно присвоившую себе определенный знак), представляют собой идеи для рассмотрения, образуя в целом идеальный универсум рассмотрения.

По мнению Г. Гийома, в учебниках по грамматике раздел имени привлекает внимание к такому соотношению содержания и объема (*la compréhension et l'extension*): *chien* – «собака» и *animal* – «животное» отличаются тем, что в первом немного *больше* содержания и немного *меньше* объема, чем во втором. Но в этом разделе мы не найдем изложения вариативности объема как расширенности, которая остается безразличной к содержанию слова, ограничиваясь тем, что расширяет или сужает поле его применения: широкого, если говорят *L'homme est mortel* – «Человек смертен»; узкого, если говорят *Un home entra* – «Вошел человек», или *L'homme s'assit* – «Человек сел»; широкого в едва наметившемся движении от широкого к узкому в *Un home est un home* – «Каждый человек есть человек», или в *Un enfant est toujours l'ouvrage de sa mere* – «Ребенок всегда творение своей матери», тоже широкого, но по-другому, в некотором роде в более высокой степени, в результате обратного движения, далеко продвинувшегося в направлении от узкого к широкому, *L'homme est l'homme* – «Человек есть человек» или в *L'enfant a droit à la protection de la société* – «Ребенок имеет право на защиту в обществе».

Г. Гийом отмечает, что расширенность – это свойство, полученное именем довольно поздно. Если его отнять у имени и сделать из него отдельное означаемое, то получится, что в результате дефлексивности грамматическое слово, специально предназначенное для обозначения формы и величины расширенности имени, которое должно появиться и структурные признаки которого, в силу продолжающейся дефлексивности, объявляются этим словом. Данное слово – артикль.

Часть речи, называемая грамматистами артиклем, представляет собой результат последовательных психомеханических операций, описанных выше, конструктивная логика которых такова, что можно без малейших трудностей представить графически их взаимную зависимость и последовательную связь.

Несомненно, одна из задач структурной лингвистики и двух ее вспомогательных дисциплин – психосистематики и психосемиологии, считает Г. Гийом, состоит в как можно более глубоком постижении актов представления (а артикль среди них вызывает наибольший интерес), образующих язык. Но наряду с этой задачей структурной лингвистики есть еще одна, другого рода, которую тоже необходимо выполнить. Она состоит в обосновании существования у мыслящего человека расширяющегося идеального универсума, неизбежно растущего в количественном и качественном отношении, – это внутренний универсум, который среди мыслящих существ может создать в себе только человек. Этот идеальный универсум, который человеческий разум содержит в себе в свернутом виде, и представляет собой язык. Животные, которым природа отказала в способности производить в себе такое определение идеального универсума, не имеют языка; они обладают только речевой деятельностью, и их речь, лишенная посредничества представления, связана непосредственно с переживаемым опытом.

В этой разнице, делающей человека исключением среди мыслящих существ, следует видеть результат только ему присущей измеряемости отношений независимости, существующих

между мыслящим человеком и окружающим миром, в котором он живет и в котором он себя осознает, пока мыслит.

Неизмеримое в мышлении животных, это отношение независимости становится в мышлении человека предметом измеримости, которая на разных этапах развития человечества, выступая в качестве субстрата, определяет своеобразие и потенцию человеческого мышления.

Это измерение, которое представляет собой постоянно меняющуюся меру самостоятельности человеческой личности по отношению к универсуму, силам которого она противостоит только собственными силами, является крупным явлением духовного уровня, которому мыслящий человек обязан тем, что он собой представляет и чем становится во вселенной, в месте своего существования. В этом универсуме он выделяет и приобретает идеальный универсум наблюдения, составляющий его язык, идеальный универсум, местом существования которого он становится. Базовый контраст состоит в инверсии противопоставления физического универсума, места существования человека, своему антагонисту – психическому, нефизическому универсуму, существующему в человеке.

Следствием этого непрерывного и неосознанного контраста (он не порождается сознанием, наоборот, сознание порождается им) являются следующие основные особенности психомеханизма.

Отношение человека и универсума – это отношение принадлежности, крайними теоретическими формами которой могут быть:

- а) полная принадлежность человека универсуму и, соответственно, нулевая принадлежность универсума человеку, откуда полное подчинение человека мировым силам, игрушкой которых он становится;
- б) полная принадлежность универсума человеку и, соответственно, нулевая принадлежность человека универсуму, откуда полное подчинение мировых сил силам человека, т. е. бесконечному, абсолютному знанию человека.

Именно между этими двумя крайними, чисто теоретическими формами устанавливается действительная форма отношения человека и универсума. Она состоит в следующем: какая угодно, но не абсолютная принадлежность человека универсуму в самом начале, от которой постепенно, на протяжении веков, человек, *умеющий ее измерять* (это его привилегия), освобождается. Это освобождение дает людям данного пространственно-временного ареала бесповоротную самостоятельность относительно универсума, отождествляемую с цивилизацией, которая изучается в связи с тем, какими максимальными возможностями и глубиной она обладает в данном ареале.

Человеческий ум напоминает объемную картину, где самый близкий горизонт несет то, что рассмотрено самой мыслью, а самый дальний – то, что, будучи еще невидимым, является наблюдаемым. К горизонту рассмотренного относится речь, составляющие ее фразы и слова в этих фразах. К горизонту наблюдаемого принадлежат слова, из которых состоит язык и условие существования которых заключается в ожидании их обработки для перехода с горизонта наблюдения, где они постоянно находятся, на горизонт рассмотренного, куда они могут быть призваны.

Что касается существительного, эта обработка для перевода представляет собой добавление к необходимым и достаточным условиям содержания и объема, которым удовлетворяет слово в языке, дополнительного условия расширенности, которому должно удовлетворять слово в речи.

Число идей, которые можно рассматривать от случая к случаю, намного превышает число идей наблюдения, причем единственных, имеющих в речевой деятельности право на действительное представление. На основе одной и той же идеи наблюдения, например *home* – «человек», получаем путем изменяющейся расширенности такие разные рассмотренные идеи, как *home* с артиклем *un* и *home* с артиклем *le* во фразе *UN HOMME qui fait honneur à L'HOMME* – «НЕКИЙ человек оказывает честь ЧЕЛОВЕКУ». На основе одной и той же идеи наблюдения, сло-

вечка *le*, получаем такие разные идеи, как *le* во фразе *L'homme s'endormit* – «Человек уснул» и *le* во фразе *L'homme est mortel* – «Человек смертен».

Из этого видно, что для облегчения груза идей, который он постоянно носит в себе, человеческий разум сократил его только до идей наблюдения и получает рассмотренные идеи, с помощью которых он изображает реальный мир, используя реализующую обработку идей наблюдения, которые заключены в идеальном универсуме, полностью принадлежащем наблюдению.

Эlegantная экономия этого языкового механизма и то, как он приоткрывает природу языка и человеческого мышления, побуждают к рассмотрению его действия со всеми его особенностями. Здесь перед структуралистами открывается широкое поле плодотворных исследований.

Переход от имени в наблюдении, лишенного неустойчивости по отношению к расширенности и обладающего только устойчивым и обратно пропорциональным отношением содержания и объема, означает переход от наблюдаемого имени в потенции к рассмотренному имени в реализации. В языках, где из-за отсутствия собственного обозначения необходимая дополнительная расширенность сообщается именам посредством простого определения, переход является имплицитным, а в языках, где необходимая дополнительная расширенность при наличии обозначения в виде артикля сообщается имени посредством этой части речи, он является эксплицитным.

В тех языках, где есть артикль, он представляет собой знак – носитель перехода имени потенциального в имя реализованное. В этих терминах он и был определен в первой нашей работе, посвященной артиклю.

Язык – это общественное явление. Никто в этом не сомневается, это очевидно. Какое средство помогло бы людям лучше чем язык, избежать индивидуального одиночества и укрепить объединяющую их фактическую связь, протянув ее от материального к духовному? Язык (*langage*) позволяет людям сообщать друг другу мысли и чувства самого разного свойства. Но в своей

человеческой форме, т. е. в форме речи, соединенной с языком, является ли речевая деятельность следствием единственно только этой цели? Если в языке видеть только некоторый оптимальный способ взаимоотношений между людьми, не значит ли это принижение и недооценку его сущности? Разве в этом дискретном взаимоотношении создается и формируется язык? На первый взгляд такой вопрос может показаться парадоксальным. Тем не менее он нужен, пока существует риск принять видимое за действительное.

Язык, при условии, что он содержит общую для людей понятийную и структурную базу, выступает посредником между людьми, желающими друг другу сказать какие-то вещи, не обязательно связанные с их отношениями в обществе, к которому они принадлежат, а связанные с отношениями совсем другого рода, отношениями всех и каждого к миру (универсуму), к месту их существования. Именно благодаря этим отношениям, основе всех других, включая непосредственные социальные отношения, люди могут общаться друг с другом. Они не могут выйти за их пределы.

В истоках языка человека – и прозорливые философы это понимали – лежит не маленькое противостояние *Человек / Человек*, но великое противостояние *Универсум / Человек*. Здесь его истоки, и структура языка содержит в себе неопровержимые доказательства, уже известные читателю, которые тем более видимы, чем выше от видения к пониманию поднялся язык, где они наблюдаются...

Ставшее общим положение о том, что язык и речевая деятельность относятся к общественным явлениям, представляет собой один из упрощенных и недостаточно продуманных взглядов, которые больше всего повредили прогрессу структурной лингвистики, сосредоточивая внимание исследователей на отношении *Человек / Человек*, оказавшем небольшое влияние на структуру языка, и отвлекая его от отношения *Универсум / Человек*, которому она обязана если не всем, то почти всем, поскольку то, чем она обязана отношению *Человек / Человек*,

в конечном счете входит в состав отношения *Универсум / Человек*, за пределы которого язык как идеальный универсум наблюдения, согласно определению, не выходит.

Одно из доказательств заключается в том факте, что за выражением 1-го лица (кто говорит) и 2-го лица (с кем говорят), отношение между которыми непосредственно входит в отношения человека с человеком, обнаруживается имплицитное присутствие 3-го лица (о ком говорят), которое так же, как имя и местоимение 3-го лица, субститут имени, принадлежит отношению *Универсум / Человек*, заключающему в себе все содержание языка. 1-е лицо – это тот, кто говорит и кто, говоря, говорит о себе, становясь, таким образом, по синопсии не только 1-м говорящим лицом, но и 3-м лицом, о котором говорится, а это 3-е лицо может быть более или менее экстенсивным существом, принадлежащим универсуму, или даже, на границе объема и расширенности, само может быть универсумом. 2-е лицо – это тот, кому говорят и кому говорят о нем самом в процессе речи, поэтому в силу синопсии оно является не только 2-м лицом, которому говорят, но и 3-лицом, о котором идет речь. Эксплицитно выраженное 3-е лицо находится за пределами синопсии разрядов, являясь тем, о ком говорят и кто, будучи пассивной стороной в беседе, не говорит и к которому не обращаются.

Устойчивость имплицитного 3-го лица под эксплицитными лицами более высокого разряда (1-го и 2-го) следует из неразрывной связи малого противостояния *Человек / Человек* с великим противостоянием *Универсум / Человек*, из которого оно возникает, но от которого оно не отделяется.

Признавать в языке социальное явление, каким он является в силу его использования людьми в качестве экстериоризации и передачи своих мыслей и чувств, и не видеть в нем собственно человеческого явления, т. е. внесоциального, заключенного в самом человеке, говорящем или не говорящем, но думающем – это значит лишать себя всякой возможности познания его структуры, возникшей не из встречи человека с человеком, а из великого противостояния человека и вселенной, универсума, из спе-

цифических условий этого столкновения, определенным зеркалом которых и стала структура языка.

Язык представляет собой систему знаков и правил их употребления. Это достаточно тривиально. Точно также тривиально, что язык усваивается человеком в процессе коммуникации с окружающими. Происходит это в нормальном случае в раннем возрасте **произвольно и ненамеренно**.

Что значит «усвоение»? Это значит, что человек делает язык «своим», «присваивает» себе его, извлекая его из процесса коммуникации с себе подобными. Эта коммуникация – взаимобмен знаниями. То, чего я еще не знаю, я легко могу узнать от других. Все это происходит в нормальной естественной коммуникации, **первой коммуникации**.

А что происходит, когда человек сталкивается с чем-то, чего он раньше еще не встречал и для чего у него не существует никакого наименования, а главное – **никто не может ему ничего подсказать** по той простой причине, что этого **еще никто не знает**? Он сам до этого должен дойти. Он должен **создать новый знак**, новый корень, еще никому не известный. И указанная ранее первая коммуникация ему не поможет, так как он может общаться только с самим собой. Иными словами, роль говорящего раздваивается: он попеременно выступает то как говорящий, то как слушающий. Он сам задает себе вопросы и сам же на них отвечает. Этот процесс можно было бы обозначить как **вторую коммуникацию**, или **второе функционирование языка**, которое пока еще не было предметом описания. Если в процессе первой коммуникации новые слова появляются за счет образования производных слов – под влиянием разнообразных ассоциативных связей – от уже существующих корней, то в процессе второй коммуникации – под влиянием каких-то непонятных стимулов – могут образовываться новые корни, от которых в дальнейшем вполне возможны последующие словообразования.

Таким образом, представляется возможным говорить о двух типах коммуникаций, двух видах функционирования

языка. Первый имеет место при обычной коммуникации – общении с партнером (партнерами). Она направлена от говорящего к слушающему, к адресату, т. е. **вовне говорящего**. Второй вид функционирования языка имеет место при «общении» говорящего с самим собой. Он направлен от говорящего к говорящему, **вовнутрь говорящего**, поскольку никакой адресат не сможет ему помочь. Это разговор с самим собой.

О чем же может разговаривать человек с самим собой? Если это рассуждения о том, чего он ранее не знал, то это, скорее всего, рассуждения об окружающем мире. Надо полагать, что именно такого рода коммуникацию имел в виду Гюстав Гийом, когда писал, что в таком случае в основе «лежит не маленькое представление *Человек / Человек*, а великое представление *Универсум / Человек*» [Гийом, 1992: 161]. Иными словами, вторая коммуникация – это коммуникация человека с универсумом.

Как известно, собственно лингвистика изучает устройство языковой системы. Аспекты первого функционирования языка – усвоение языка, порождение и восприятие речи – изучаются психолингвистикой. Процесс усвоения родного языка ребенком достаточно подробно описан в многочисленных психолингвистических исследованиях.

Процесс порождения, точнее – продуцирования, речи обусловлен, прежде всего, наличием **системы обозначений** в сознании говорящего. Классическая психолингвистическая схема продуцирования речи – в самых общих чертах – включает следующие этапы: **мотивационный** (на котором возникает общий замысел, тема будущего высказывания), **смысловой** (структурирование этого общего замысла, выделение в нем темы и ремы), **семантический** (распределение семантических ролей – актантов – в составе будущего высказывания) и **языковой** (выбор синтаксической конструкции и заполнение ее соответствующими словоформами).

При этом считается, что первые три этапа – неязыковые. Вступление языка происходит на последнем этапе, где осуществляется перевод с языка мысли на собственно язык.

Однако не следует забывать слова В. фон Гумбольдта о том, что «язык есть орган, образующий мысль». Следовательно, мы не можем исключить «образующую» роль языка на всех этапах продуцирования, включая даже мотивационный. А на этапе выделения темы и ремы будущего высказывания в процесс включается уже влияние контекста и ситуации.

На мотивационном этапе говорящий, вероятно, намеревается не просто что-то сказать, а сказать это самое что-то по какому-то определенному поводу, опять-таки под влиянием коммуникативной ситуации. Возможно, замысел будущего высказывания представляется в виде некоторой пропозиции. Одной пропозиции (в мысли) может соответствовать целый ряд предложений (в языке), каждое из которых предлагает свое распределение смысловых компонентов (эмпатию). Следовательно, определение темы и ремы будущего высказывания предполагает выбор наиболее подходящей структуры предложения.

Таким образом, уже на этапе смыслового структурирования вступает в силу фактор ситуации (контекста), и все дальнейшие этапы представляют собой результаты постоянного взаимодействия мышления, языка и действительности.

В связи с изложенным следует сделать небольшое замечание. Дело в том, что процесс овладения языком как у ребенка, так и у человека, находящегося на ранней стадии своего развития и постепенно создающего свой язык, проходит в несколько этапов, каждый из которых характеризуется основной синтаксической единицей. На первом этапе человек (и ребенок) создает первую языковую единицу – однословное высказывание. Затем следует двухсловное предложение коммуникативной структуры, трехсловное предложение актантно-ролевой структуры и наконец развернутое предложение формально-синтаксической структуры. Все эти единицы сохраняются как в памяти ребенка, так и в памяти развивающегося человечества и свободно используются в речи современного человека, носителя языка номинативного строя.²

² Подробно этот процесс описан в работе автора «Альтернативные грамматики», М., 2009.

При этом возможно установить некоторую аналогию (речь идет именно об аналогии, а не об одно-однозначном соответствии) между указанными единицами и этапами продуцирования высказывания. Так, однословное высказывание соответствует этапу мотивации, двухсловное – этапу смыслового структурирования, трехсловное – этапу распределения ролей, и полное развернутое предложение – завершающему этапу. Правда, условия коммуникации позволяют говорящему сократить это развернутое предложение вплоть до отдельного слова.

Рассмотренные этапы процесса продуцирования речи (текста), выделяемые в психолингвистике, в действительности оказываются релевантными лишь в идеальном варианте, представленном **устной монологической речью**, «о которой в 99% случаев говорят психолингвисты и в 90% случаев лингвисты» [Леонтьев, 1977: 362]. Это лишь **один из двух** типов устной речи. В диалогической речи внутренний замысел замещается вопросом или репликой собеседника. Кроме того, существует и аффективная речь, замысел которой не всегда удается адекватно установить.

Иначе говоря, в реальных условиях коммуникации, в процессе естественного спонтанного диалога продуцирование текста (высказывания) происходит, по существу, в экстремальных условиях – при дефиците времени и отсутствии возможности тщательно продумать стратегию. Это – единственный из двух возможных вид неподготовленной речи. Даже диспут предполагает предварительное знакомство с темой и возможными (или действительными) аргументами, а здесь – полная неожиданность и непредсказуемость. При этом независимо от типа речи, процесс продуцирования речевого сообщения, как уже отмечалось, менее всего похож на процесс выражения готовой мысли или механического поэлементного перевода синтаксической структуры с какого-то внутреннего кода на изоморфный ей поверхностный код. «Процесс порождения речи тесно переплетается с процессом порождения мысли, образуя единый речемыс-

лительный процесс, осуществляемый механизмами речевого мышления» [Кацнельсон, 1972: 110, 115].

Естественно, что при всех других типах речи, помимо устного диалога, когда над говорящим (пишущим) не висит дамоклов меч **дефицита времени**, он имеет возможность продумать не только содержание создаваемого текста, но и его форму, подобрать наиболее удачный вариант для воплощения своего замысла. Но и в этом случае он скорее всего будет **выбирать, а не преобразовывать** (трансформировать), как считают многие адепты Н. Хомского, поскольку в его языковом сознании существует достаточно полная система форм и средств. «Замысел будущего в речи, т. е. тот смысл, который конструируется в аппарате мозга говорящего, вовсе не обязательно – даже в момент собственно вербализации – «изначально привязан» к определенной форме языкового выражения» [Горелов, Седов, 1977: 76]. Что же касается формальной структуры создаваемого текста, то она «определяется не только содержанием и лежащими в сознании порождающего процесса исходными структурами, но также ситуативными условиями речи и некоторыми другими, не поддающимися точному учету факторами, влияющими на стратегию говорящего» [Кацнельсон, 1972: 121].

Таким образом, следует, вероятно, различать два принципиально разных способа порождения текста, которые можно было бы назвать бессознательным и сознательным. Первый соответствует условиям устного спонтанного диалога или аффективной речи, когда говорящий независимо от того, его ли это собственный мотив или же навязанный собеседником, не имеет времени на обдумывание. Второй характерен для всех остальных видов речи, в условиях которых говорящий (пишущий) располагает определенным запасом времени, чтобы выбрать наиболее адекватную форму выражения, соответствующую как его замыслу, так и условиям коммуникации. Если и не все, то подавляющее большинство психолингвистических экспериментов работают с учетом возможности обдумывания, запоминания. При этом обязательно следует учитывать тот факт,

что «из эксперимента вовсе не следует, что человек поступает так в естественных условиях» [Сахарный, 1989: 107]. В реальной коммуникации мы сталкиваемся с особенностью оперативной памяти – ее малой емкостью, а для подключения долговременной памяти просто нет времени. Создать экспериментальные условия для порождения спонтанного диалога представляется весьма затруднительным.

Итак, «понятие синтеза предложений относится именно **к языку**, к системе языка, а отнюдь **не к речевой деятельности человека**. Что же касается порождающей грамматики, то она никакого отношения к процессу **порождения речи** не имеет. Она описывает язык в виде формальных моделей определенного типа, т. е. прежде всего компетенцию говорящего» [Кибрик, 1999: 98]. «Речь идет о языковой компетенции, которая существует независимо от языковой деятельности, т. е. отдельных употреблений языковых форм в конкретных случаях» [Бейлин, 1977: 14]. «В действительности генеративная теория есть теория не языка, а теория предложения» [Звегинцев, 1973: 50], т. е. никоим образом не комплекс правил и операций **продуцирования текста**.

Конечно, попытка смоделировать процесс порождения (деривации) высказывания (и текста в целом) весьма привлекательна, но при этом не следует забывать, что «нередко идея **деятельности** просто провозглашается, а не выступает средством конструктивного решения проблемы. В этом случае анализ и обобщение подменяются простой констатацией очевидного, в общем-то тривиального факта человеческой активности <...> Простая фиксация этого обстоятельства еще не означает прогресса в теоретическом исследовании» [Швырев, 1984: 63–64]. «Деривационная история» предложения, эксплицирующая порождающий процесс, в сущности, не может быть отождествлена с процессом речеобразования и тем более с процессом слушания-понимания, как они реально протекают в актах речевого общения» [Кацнельсон, 1972: 105]. «Хотя словотворчество в генеративной лингвистике описывается в терминах динамиче-

ской теории, но фактически оно остается на уровне **эргона**» [Рамишвили, 1984: 19]. «Реального образования одной конструкции из другой в сознании не происходит, что отмечают и сами трансформационалисты» [Атаян, 1964: 41]. Для описания процесса продуцирования высказывания (текста) трансформационная грамматика не пригодна. «Порождающий процесс – это процесс формирования целостных сообщений, а не обособленных предложений. Структура предложения в определенной степени зависит от целостной коммуникации и места данного предложения в ней» [Кацнельсон, 1972: 135].

«Порождение речи носит эвристический характер, т. е. при поставленной сознательной цели говорящий может произвольно (сознательно или бессознательно) **выбирать** оптимальный способ достижения этой цели» [Леонтьев, 1990: 70]. «В случае, когда говорящий начинает порождать данное сообщение, он начинает пользоваться синтаксической реализацией семантической структуры сообщения, и при этом он может для одного семантического содержания данного сообщения **отбирать** разные синтаксические реализации [Пала, 1996: 87]. «Система грамматики трактуется как набор единиц, из которых одна должна быть **выбрана** при определенных условиях, при которых этот выбор может быть осуществлен» [Halliday, 1976: 3]. При этом, «если система плохо построена или недостаточно развита, или не составляет в целом единого акта интеграции ее форм, поиск формы, соответствующей речевым заданиям на данный момент, займет больше времени и не достигнет такой степени соответствия и точности» [Гийом, 1992: 83]. «Использование только одной глагольной формы предполагает быстрое восстановление в памяти всей системы спряжения глагола <...>. Выбор одной формы из всех, что система представляет во всей совокупности, позволяет тем самым окинуть ее всю одним взглядом» [там же, 85].

Как уже отмечалось, система предполагает набор не только грамматических (морфологических) форм, но и синтаксических конструкций: «Для того, чтобы язык мог порождать речь, в арсе-

нале его средств должны наличествовать не только слова и морфологические элементы, но также синтаксические структуры как схемы-прообразы порождаемых предложений» [Кацнельсон, 1972: 130].

Итак, продуцирование высказывания осуществляется не по правилам порождающей грамматики. В процессе коммуникации говорящий **не производит преобразований** одних синтаксических конструкций в другие, а **выбирает** из имеющихся в его сознании синонимических конструкций ту, которую он считает наиболее удачной для данных условий. Следовательно, все психолингвистические этапы продуцирования высказывания, включая и мотивационный, неизбежно представлены в определенной языковой форме и непосредственно ориентированы на ситуацию коммуникации.

Изучение процессов второго функционирования языка в какой-то степени – задача когнитивной лингвистики. Главное здесь, на мой взгляд, – способы создания новых знаков, которые затем могут быть пущены в обращение.

Таким образом, следует различать два вида функционирования языка: первый – в процессе обычной, или первой, коммуникации, направленной от говорящего к слушающему, второй – в процессе познания, при котором речь направлена от говорящего к говорящему, т. е. на себя самого.

По поводу изобретения новых слов Л. В. Успенский отмечает, что известны лишь несколько случаев действительного их изобретения. Так, слово *газ* было образовано в XVII веке физиком Ван-Гельмонтом. Слово *лилпут* было придумано английским писателем Д. Свифтом. Фирма, производившая фотоаппараты, была названа *Кодак*. По поводу того, на основании каких признаков были выбраны именно данные слова никаких объяснений не существует. Как правило, такие случаи очень редки, и особенность их заключается, как уже отмечалось, в том, что создаются не просто новые слова, а новые корни, которые входят в основной словарный фонд языка и на базе которых образуются новые (производные) слова.

Иногда отмечают также, что брат писателя К. Чапека подсказал ему слово для обозначения механического человека – *робот*. Однако для носителей славянских языков этимология этого слова оказывается вполне прозрачной.

Что же является поводом к созданию совершенно нового, неизвестного ранее и не произведенного от какого-либо другого слова? Это может быть какой-то не понятный самому говорящему «толчок», попытка каким-то образом выразить возникшее в его сознании впечатление, не вызывающее у говорящего никаких ассоциаций, с уже существующими предметами и / или их наименованиями. Пример такого создания нового слова приводится в известной работе американского лингвиста У. Д. Уитни.

Когда на побережье Массачусетса первая из когда-либо построенных шхун соскользнула со стапелей и грациозно поплыла, один из случайных зрителей восторженно воскликнул: «О, как она *ихунит*!» (Oh, how she *schoons*!). Строитель и владелец немедленно среагировал: «Ну, пусть она и называется *ихуной*!» (A *schooner* let her be then!). И это стало новым словом в английском языке³.

Литература

1. Апресян Ю. Д. Идеи и методы современной структурной лингвистики. М., 1966.
2. Атаян Э. Р. Понятие элементарной синтаксической структуры. Ереван, 1964.
3. Бархударов Л. С. Истоки, принципы и методология порождающей грамматики // Проблемы порождающей грамматики и семантики. Реферативный сборник. М., 1976.
4. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.
5. Бейлин Дж. Краткая история генеративной грамматики // Фундаментальные направления современной американской лингвистики: сб. обзоров. М., 1997.

³ Language and the study of language. N.Y., 1868, pg. 45.

6. Бодуэн де Куртенэ И. А. Избранные труды. М., 1963.
7. Гийом Г. Принципы теоретической лингвистики. М., 1992.
8. Горелов И. Н., Седов К. Ф. Основы психолингвистики. М., 1977.
9. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. М., 1984.
10. Дресслер В. Синтаксис текста // Новое в зарубежной лингвистике. М., 1978. Вып. 8.
11. Залевская А. А. Введение в психолингвистику. М., 1999.
12. Засорина Л. Н. Введение в структурную лингвистику. М., 1974.
13. Звегинцев В. А. Теоретическая и прикладная лингвистика. М., 1967.
14. Звегинцев В. А. Язык и лингвистическая теория. М., 1973.
15. Кацнельсон С. Д. Содержание слова, значение и обозначение. М. ; Л., 1965.
16. Кацнельсон С. Д. Типология языка и речевое мышление. Л., 1972.
17. Кибрик А. Е. Генеративная лингвистика // Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990. С. 99.
18. Кубрякова Е. С. Динамическое представление синхронной системы языка // Гипотеза в современной лингвистике. М., 1980.
19. Лайонз Дж. Введение в теоретическую лингвистику. М., 1978.
20. Левицкий Ю. А. Общее языкознание. М., 2005.
21. Левицкий Ю. А. Лингвистика текста. М., 2006.
22. Левицкий Ю. А. Альтернативные грамматики. М., 2009.
23. Левицкий Ю. А., Боронникова Н. В. История лингвистических учений. М., 2005.
24. Леонтьев А. А. Психофизические механизмы речи // Общее языкознание. М., 1970.
25. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. М., 1997.
26. Леонтьев А. А. Порождение речи // Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990.

27. Леонтьев А. А. Психоллингвистика // Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990.
28. Манчинова Н. В. Деривация и функционирование гипаллаги в поэтическом тексте: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Пермь, 1998.
29. Мукаржовский Я. Литературный язык и поэтический язык // Пражский лингвистический кружок. М., 1967.
30. Мунэн Ж. Лингвистика XX в. // Теория и история языкознания: Реферативный сборник. М., 1974. Вып 2.
31. Пала К. О некоторых проблемах актуального членения // Prague studies in mathematical linguistics. Praha, 1996.
32. Рамишвили Г. В. Вильгельм фон Гумбольдт – основоположник теоретического языкознания // Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. М., 1984.
33. Ревзин И. И. Современная структурная лингвистика. Проблемы и методы. М., 1977.
34. Сахарный Л. В. Введение в психоллингвистику. Л., 1989.
35. Симашко Т. В., Литвинова М. Н. Как образуется метафора. Пермь, 1993.
36. Степанов Ю. С. Основы языкознания. М., 1966.
37. Тезисы Пражского лингвистического кружка // Пражский лингвистический кружок. М., 1967.
38. Теньер Л. Основы структурного синтаксиса. М., 1988.
39. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. М. : Изд-во МГУ, 1972.
40. Швырев В. С. Научное познание как деятельность. М., 1984.
41. Bach E. Syntactic theory, New York, 1974.
42. Halliday M. A. K.₁ The place of FSP in the system of linguistic description // Functional sentence perspective: Papers prepared for the symposium held at Marienske Lazne. Marienbad, 1970.
43. Halliday M. A. K.₂ System and function in language // Selected papers / Ed. G. R. Krees. Oxford university press, 1976.

**ЧЕЛОВЕК И ВРЕМЯ В ПРОЗЕ А. П. ЧЕХОВА:
ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ЭКСПЛИКАЦИИ
ПОДТЕКСТОВЫХ ИДЕОСМЫСЛОВ**

По мере роста писательского мастерства А. П. Чехова и вызревания его творческой философии все более тонкими становились приемы обрисовки психологии героев, их внутреннего мира, ценностных установок, душевного кризиса. Кристаллизуется особый узнаваемый чеховский почерк, для которого характерны недосказанность, намек, глубокий подтекст.

Уже в рассказах досахалинского периода проявляется внимание писателя к обрисовке момента как особого художественного фокуса, через призму которого в случайном просматривается закономерное, в единичном – целое. В поздних рассказах этот прием будет использован при изображении тех моментов, которые для героев станут этапами становления их нового самосознания. Так будет в «Попрыгунье» «Палате № 6», «Черном монахе», «Скрипке Ротшильда», «Студенте», «Учителе словесности», «Супруге», «Доме с мезонином», «Ионыче», «Случае из практики», «Даме с собачкой», «Архиерее», «Невесте» и других повестях и рассказах, когда в структуре повествования появятся такие компоненты, как воспоминания и воображаемые картины, обусловленные психологическим или физическим состоянием героя – его фантазией, сном, дремотой, бредом. Эти компоненты проспективно и ретроспективно осложнят не только сюжетно-композиционное и хронотопическое пространство чеховских произведений, но и их смысловую структуру, создав стереоскопическое поле экспликации подтекстовых смыслов.

Через многочисленные ассоциативно-вербальные и композиционные средства в рассказах и повестях А. П. Чехова подтекстово вводятся идеозначимые смыслы, раскрывающие философское осмысление времени: настоящее зависит от прошлого, обусловлено им («Именины», «Пари», «Гусев», «Дуэль», «Три года», «Анна на шее»); разная оценка одних

и тех же событий в прошлом и настоящем выявляет изменения во внутреннем мире героя («Учитель словесности», «Три года», «Анна на шее», «Мужики», «Ионыч»); мысленно обращаясь к своему прошлому, герои подводят итог цепи событий («Попрыгунья», «Супруга», «Убийство») или всей своей жизни («Скучная история», «Скрипка Ротшильда», «Ионыч»); воспоминания и воображаемые картины могут вытеснять реальность («Тоска», «После театра», «Скрипка Ротшильда») и т. д. Функциональные особенности этих компонентов обусловлены формой их языковой репрезентации, включенной в систему способов формирования идеосмыслов.

Темпоральная структура текста предстает как сложный смыслокомплекс, через который не только передается ход и развитие событий, но и раскрывается внутренний мир героев, а человеческая жизнь представляется как взаимосвязанные и взаимообусловленные звенья одной цепи.

На лексическом уровне особую эстетическую нагрузку несут на себе слова временной лексико-семантической группы, на морфологическом – видо-временные формы глагола, причастия и деепричастия, временные наречия и категория состояния, на синтаксическом – номинативные и безличные предложения. Все они включены в единую эмотивно-смысловую систему средств экспликации подтекстового содержания. От их композиционного расположения в тексте и ассоциативно-смысловых взаимосвязей зависит преобладание статики и динамики в тексте, ускорение и замедление времени. Их смена и чередование определяет переход от одной ситуации к другой. Так время само становится объектом изображения, но не в своем объективном, внеличном существовании, а в виде перцептивной реальности, предъявляемой читателю через призму сознания автора и (или) героя.

На эту временную ось нанизаны содержательно-смысловой и эмотивный виды подтекста. Их репрезентация осуществляется практически на всех языковых уровнях, но преимущественно актуализируется посредством лексических и грамматических языковых средств.

Среди них наиболее значимы абстрактные существительные, обозначающие чувства героев и вербализующие эмотивную подтекстовую стихию: *ужас, агонию* («Мститель»), *тревогу* («Убийство»), *пустоту, скуку, одиночество и недовольство жизнью* («Черный монах»); качественные прилагательные с эмоционально-оценочной или характеризующей семантикой: будущее представлялось *страшным* (Дуэль»), *необыкновенный, редкий, великий* человек («Попрыгунья»), *смешные* или *удивительные* вещи («После театра»), *мягкая, расплывчатая* душа; фантазер, *беспечный и легкомысленный* («Бабе царство»), *невеселые* воспоминания («Анна на шее»); слова категории состояния: *скучно, грустно* («Беглец»), *скучно, жутко* («Гусев»), *жутко* («Володя большой и Володя маленький»), *досадно и горько* («Черный монах»), *неприятно* («Учитель словесности»); модальные глаголы, формирующие целостность мыслечувства как единой ментальной реакции на воспоминания и спроецированные в эмотивную и содержательно-логическую подтекстовые плоскости: *прискучило* («Жена»), *страстно захотелось* («После театра»), *никак не мог* понять, *даже домой не хотелось* («Учитель словесности»), *представлялась* мне уже хаосом («Моя жизнь»), все это уже не пугало, не тяготило, а <...> *казалось* теперь <...> *далеким* («Невеста»).

Длинные ряды однородных подлежащих и второстепенных членов из группы подлежащего в предложениях, оформляющих воспоминания, представляют собой хаотическое смешение одушевленных и неодушевленных, собственных и нарицательных существительных, в формах единственного и множественного числа, лексико-грамматическими средствами эксплицирующих утомление и смятение героев. Например, в рассказе «На пути»:

«Потемки, колокольный звон, рев метели, хромой мальчик, ропщущая Саша, несчастный Лихарев и его речи – все это мешалось, вырастало в одно громадное впечатление» [Чехов, т. 5, с. 474].

В рассказе «Жена»:

«Подробности вчерашнего дня – *разговор* за чаем, *жена*, *Соболь*, *ужин*, мои *страхи* – томили меня» [Чехов, т. 7, с. 473].

Усиливают ощущение бессознательности и бессистемности навязчивых воспоминаний определительные и указательные местоимения, стоящие в постпозиции к однородному ряду. Например, в рассказе «Бабье царство»:

«Ее *большой дом с люстрами и картинами, лакей Мишенька во фраке и с бархатными усиками, благолепная Варварушка и льстивая Агафьюшка, и эти молодые люди обоего пола* <...> *и эти чиновники, доктора и дамы* <...> – как все это уже прискучило и чуждо ей!» [Чехов, т. 8, с. 261–262].

На спонтанность и избирательность воспоминаний, на непредсказуемость реакции на них со стороны героя часто указывают наречия образа действия, причинные и временные наречия. Например, в рассказе «Володя»:

«*Почему-то совсем некстати* пришла ему на память Ментона» [Чехов, т. 6, с. 207].

В рассказе «Черный монах»:

«*Кстати же* он вспомнил, как однажды он рвал на мелкие клочки свою диссертацию <...> но когда последняя тетрадка была разорвана и полетела в окно, ему *почему-то вдруг* стало досадно и горько» [Чехов, т. 8, с. 254].

В «Рассказе неизвестного человека»:

«И *почему-то*, когда я <...> увидел рассвет, все образы прошлого, все туманные мысли слились у меня в одну ясную, крепкую мысль» [Чехов, т. 8, с. 195].

В повести «Моя жизнь»:

«И *вдруг* что-то сделалось с моим сознанием» [Чехов, т. 9, с. 274].

Навязчивость нежелательных воспоминаний эксплицирует повтор временного наречия *опять*, как, например, в рассказе «Володя большой и Володя маленький»:

«Припомнились ей *опять* притвор и темные фигуры, забродили в голове мысли о Боге и неизбежной смерти» [Чехов, т. 8, с. 221].

Бессоюзие или, наоборот, многосоюзие, нивелируют значимость каждого из входящих в однородный ряд компонентов и одновременно превращают его в открытую синтаксическую конструкцию, готовую к добавлению неограниченного числа членов, как в рассказе «Ионыч»:

«Садясь в коляску и глядя на темный дом и сад, которые были ему так близки и дороги когда-то, он вспомнил все сразу – *и романы Веры Иосифовны, и шумную игру Котика, и остроумие Ивана Петровича, и трагическую позу Павы*, и подумал, что если самые талантливые люди во всем городе так бездарны, то каков же должен быть город» [Чехов, т. 10, с. 39].

Или в рассказе «Невеста»:

«... И почему-то в воображении ее выросли *и Андрей Андреич, и голая дама с вазой, и все ее прошлое*, которое казалось теперь таким же далеким, как детство; и заплакала она оттого, что Саша уже не казался ей таким *новым, интеллигентным, интересным*, как был в прошлом году» [Чехов, т. 10, с. 216–217].

Сложноподчиненные предложения с однородными придаточными объединяют воспоминания, воспроизводящие мысли разных людей и косвенно свидетельствующие о растерянности героя, как в повести «Три года»:

«Он вспоминал длинные московские разговоры, в которых сам принимал участие еще так недавно, – разговоры о том, *что без любви жить можно, что страстная любовь есть психоз, что, наконец, нет никакой любви, а есть только физическое влечение полов* – и все в таком роде; он вспоминал и думал с грустью, что если бы теперь его спросили, что такое любовь, то он не нашелся бы, что ответить» [Чехов, т. 9, с. 7].

Многокомпонентное сложное предложение, содержащее риторический вопрос, синтаксически представляет внутреннее смятение героя. Это видно, например, в эпизоде из рассказа «Учитель словесности»:

«Никитин чувствовал на душе неприятный осадок и никак не мог понять, отчего это: оттого ли, что он проиграл в клубе двенадцать рублей, или оттого, что один из партнеров, когда расплачивались, сказал, что у Никитина куры денег не клюют, очевидно, намекая на приданое?» [Чехов, т. 8, с. 329].

Через ассоциативно-вербальные связи реализуется идея текучести, непрерывности и бесконечности времени. Такое время может представлять в своем художественном воплощении как дурная бесконечность, замкнутый круг, из которого выхода нет. Но оно же может давать надежду, поскольку, будучи перцептивно воспринятым через призму сознания автора и героя, фиксирует момент, когда герой (и вместе с ним читатель) начинает осознавать действительность как далекую от идеала, переоценивать ее и оказывается перед выбором, о результатах которого автор читателю, как правило, не сообщает.

Открытые чеховские финалы оставляют читателя в поле недоговоренности, давая ему возможность включиться в творческий процесс догадки-домысливания и открывая глубину философской мысли писателя об определяющей роли самого человека в его противостоянии судьбе, среде, времени и самому себе. В это противостояние драматическую ноту вносит конфликт между бесконечностью времени и конечностью человеческой жизни.

Литература:

1. Чехов А. П. Полное собрание сочинений и писем: В 30 томах. Сочинения: В 18 томах. М.: Наука, 1974–1983. В тексте статьи ссылки приводятся с указанием тома и страницы.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВНЕДРЕНИЯ ИГРОВОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Выдающийся польский педагог, писатель, врач и общественный деятель Януш Корчак однажды сказал: «Многие детские игры – подражание серьезной деятельности взрослых» [1]. Действительно, детская игра – исторически возникший вид деятельности, заключающийся в воспроизведении детьми действий взрослых и отношений между ними и направленной на познание окружающей действительности. Игра служит одним из важнейших средств физического, умственного и нравственного воспитания и самовоспитания детей. Человек играет в любом возрасте, однако делает он это по-разному и играет в разнообразные игры. Разделяя точку зрения замечательного педагога и писателя Януша Корчака, попытаемся раскрыть положительное влияние игровой деятельности на образовательный и воспитательный процессы в аспекте реализации игрового моделирования, как педагогической технологии обучения иностранному языку.

Требования, предъявляемые к выпускнику современной школы согласно ФГОС ОО, определяют основное назначение иностранного языка в формировании коммуникативной компетенции в единстве всех ее составляющих: речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной компетенций; в развитии способности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка [2].

Актуальность внедрения игрового моделирования в иноязычное образование обусловлена необходимостью формирования коммуникативной компетенции учащихся, развития познавательной и творческой деятельности, являющимися ключевыми задачами современной школы [3]. Таким образом, новизна нашего исследования заключается в том, что примене-

ние игрового моделирования в обучении иностранному языку отвечает современному государственному социальному заказу образования, так как игровое моделирование способствует созданию у обучающихся целостного представления о профессиональной и коммуникативной компетентности, приобретению на материалах, имитирующих профессиональную деятельность, социального опыта, в том числе межличностного и группового взаимодействия для коллективного принятия решений, осуществления сотрудничества.

Необходимо отметить, что игровое моделирование внедрялось в такие учебные дисциплины, как психология (И. Г. Абрамова), менеджмент (Ю. Л. Котляровский, А. П. Панфилова), экономика (С. Р. Гидрович), педагогика (А. М. Новиков, М. В. Фоминых, А. П. Хачатурян), дидактика (А. Б. Толкачев) и др. Но, несмотря на бесспорную полезность вышеуказанных исследований, остается нерешенной проблема выявления условий внедрения игрового моделирования в учебный процесс по иностранному языку с учетом специфики изучаемого предмета [4, 5, 6, 7, 8, 9].

Цель исследования – теоретически обосновать и практически доказать возможность внедрения игрового моделирования в иноязычное образование с учетом выявленных в работе педагогических условий. Для реализации поставленной цели решаются следующие задачи:

- раскрыть содержание процесса игрового моделирования;
- выявить педагогические возможности игрового моделирования;
- определить педагогические условия успешного внедрения игрового моделирования в учебный процесс по иностранному языку;
- экспериментально проверить эффективность выявленных в работе педагогических условий внедрения игрового моделирования в учебный процесс по иностранному языку.

Раскрывая содержание процесса игрового моделирования, проанализируем связанные с ним основные понятия. Так, игра – некая искусственная реальность, свободная деятельность, имеет цель в самой себе, сопровождается чувством удовольствия, характеризуется адогматичным отношением к миру, обеспечивает восприятие значимого, актуального для человека, является необходимостью подчинения правилам, вне которых она не существует, предполагает наличие субъекта игры, таким образом носит субъективный характер; предполагает того, с кем играют, т. е. некие субъект-объектные отношения (М. В. Фоминых). Следовательно, игра является эффективным средством познания действительности, моделирующим реальные жизненные события, имитирующим различные аспекты человеческой активности и социального взаимодействия, что отчасти определяет широкое использование игр в образовательном процессе [7].

Обозначим *педагогические возможности игрового моделирования* путем выявления функций игры и результатов игровой деятельности в обучении. С точки зрения философии возникновение и развитие человеческой культуры происходит посредством игры, так как она обеспечивает восприятие значимого, актуального для человека. С психологической точки зрения игра – средство развития мотивационно-потребностной сферы, познания, умственных действий и произвольного поведения (Д. Б. Эльконин), средство получения положительных эмоций и средство межличностного общения (Ю. В. Филимонова) [10, 11]. Следовательно, игра способствует созданию психологически-комфортной среды, обеспечивающей преподавателю творческую свободу, а обучающемуся – возможность самому выбирать образовательные технологии. Игра стимулирует ее участников к принятию самостоятельных решений, формирует способность оценивать свои действия и действия других, развивает умение анализировать свои действия и способности, что оказывает положительное воздействие на формирование ответственного отношения к учебной деятельности и повышение требовательности к себе.

Коммуникативная функция игры реализуется в групповой форме работы и способствует развитию речемыслительной деятельности обучающихся средствами изучаемого языка, посредством чего обучение приобретает коммуникативно-деятельный характер. Кроме того, в иноязычном образовании игра является образовательным продуктом учебно-творческой деятельности обучающихся и средством рефлексивного представления результатов этой деятельности.

В обобщенном виде *моделирование* понимается как создание или построение образа некой системы. С этой точки зрения игра «согласно принципу отражения и преобразования есть деятельность в мысленно преобразованной реальной ситуации в воображаемую. Таким образом, любая игра – это некоторая модель деятельности» [4].

В связи с объектом данного исследования, нас в первую очередь интересуют *игровые модели*, которым наиболее близка деятельность, предпринимаемая для профессиональных целей и имитирующая реальную практику. В игровых моделях люди играют не себя, и если в процессе эксперимента возникает новое знание, то оно воспринимается участниками игрового процесса и при необходимости может передаваться другим.

Анализ научной литературы по проблеме исследования позволяет сделать вывод об отсутствии однозначности трактовки функций игрового моделирования в образовании (см. рис. 1). Так, согласно А. П. Панфиловой, игровое моделирование является важным *инструментом развития мышления* обучающегося [4] в процессе изучения им содержания учебных дисциплин.



Рис. 1. Полифункциональность игрового моделирования в образовании

Ю. П. Попова рассматривает игровое моделирование как одно из необходимых *универсальных средств активизации учебно-познавательной деятельности* обучающихся [12]. По мнению В. В. Домакова игровое моделирование это *процесс воспроизводства* обучающимися *ситуаций квазипрофессиональной деятельности* в естественных условиях [13]. Г. Р. Шаймердянова определяет игровое моделирование как *метод*, имитирующий какой-либо аспект целенаправленной человеческой деятельности с использованием разнообразных социальных и профессиональных ролей в условиях решения познавательных задач, направленных на активизацию познавательной деятельности учащихся [14]. Игровое моделирование, будучи разновидностью игрового метода, является важным инструментом развития мышления обучающегося в процессе изучения им учебных дисциплин, осуществляется через погружение в конкретную ситуацию, смоделированную в учебных целях, и предполагает максимально активную позицию самих учащихся.

Наконец, М. В. Фоминых видит в игровом моделировании новую *педагогическую технологию* в процессе обучения, способствующую достижению различных педагогических и воспитательных целей [7], в структуру данной педагогической технологии входят следующие составляющие: цель, задачи, принципы, содержание, алгоритм применения, виды / подвиды / типы, преимущества / недостатки, результаты, методические рекомендации, методы, условия.

Важными условиями, обеспечивающими эффективность внедрения игровых технологий в учебный процесс в целом и в учебный процесс по иностранному языку в частности, являются следующие:

- организация разумного вида игровой деятельности, пространственной среды, игрового поля;
- проигрывание обучающимися не только управленческих, но и ролевых ролей: оппонента, реалиста, оптимиста, пессимиста – с учетом индивидуальных способностей (интеллектуальных и творческих) каждого участника, проявляемых в процессе игрового взаимодействия;

- осуществление взаимодействия в режиме нормирования (соблюдение правил игры, регламента);
- обязательность участия обучающихся во всем цикле игровых занятий (каждый должен пройти весь предметный и игровой курс, от анализа ситуаций до участия в больших деловых играх);
- обеспечение новизны (смена ролей, партнеров в команде, разнообразие проигрываемых ситуаций и т. д.);
- реализация идеи личностной индивидуальной включенности участников игры.

Внедрение игрового моделирования в иноязычное образование следует осуществлять с учетом следующих психолого-педагогических и организационно-методических условий эффективности развития профессионально-творческой компетентности обучающихся: развивающая творческая атмосфера, основанная на личностноориентированном подходе к профессиональной подготовке обучающихся, реализация принципов гибкости, мобильности и оптимальности, способствующих становлению профессионально-творческой компетентности обучающихся, обогащение профессиональной подготовки обучающихся знаниями о творческой деятельности, коммуникативном творчестве и творческой самореализации личности, интегрирование психолого-педагогических умений обучающихся в учебно-творческом процессе в профессионально-творческие умения, сформированность структуры творческой готовности личности обучающегося к профессиональному труду через оптимальное интеллектуальное и духовное, социальное и индивидуальное, нормативное и творческое развитие [15, 16].

Обобщая вышесказанное, можно с уверенностью предположить, что применение игровых технологий в иноязычном образовании с учетом их характерных особенностей, принципов, соблюдением определенных правил способствует следующему:

- развитию разного типа мышления обучающихся: аналитического, практического, критического, креативного, творческого, латерального, дивергентного, янусианского, инновационного, научного, мифологического и др.;
- формированию ценностных установок на творческую самореализацию, самостоятельность и автономность;
- формированию информационной культуры обучающихся;
- приобретению социального опыта сотрудничества, работы в группе, команде и принятия коллективного решения в ситуациях, имитирующих профессиональную деятельность;
- формированию познавательной мотивации, созданию условий для появления личностной психологической установки;
- развитию творческой рефлексии (самооценка, самоконтроль, самоэффективности, саморегуляции, самоуправления, самопрогнозирования);
- созданию у обучающихся целостного представления о профессионально-творческой компетентности;
- становлению профессионально-творческой компетентности обучающихся, проявляющейся в следующих компетенциях: *коммуникативная* (общение между индивидами, основанное на понимании сказанного, умении говорить, осуществлять вербализацию и слушать); *профессиональная* (развитие творческой индивидуальности, формирование восприимчивости к педагогическим инновациям, способностей адаптироваться в меняющейся педагогической среде); *творческая* (способность решать нестандартные задачи, выявлять основные противоречия в изучаемой области; способности ставить новые задачи и проблемы); *перцептивная* (правильное восприятие обучающихся друг друга, формирование благоприятного первого впечатления и взаимопонимания).

На основе анализа педагогических условий была разработана модель внедрения игрового моделирования как педагогической технологии в иноязычное образование. *Активирующая* деятельность предполагает реализацию двух этапов: введение в игру (определение целей и задач проводимой игры, знакомство участников игры с ее смыслом, условиями проведения) и разделение участников игрового взаимодействия на группы (выбор лидера, распределение игровых ролей). *Контroversивная* деятельность реализуется через погружение в игру (знакомство участников с игровым заданием) и изучение и системный анализ ситуации и проблемы (поиск информации и материала для анализа и формулировки проблемы). Собственно *учебно-творческая деятельность* проходит в два этапа: игровой процесс (поиск вариантов решений, прогнозирование возможных проблем, рисков и конкретных действий) и общая дискуссия / пленум (межгрупповое общение, оппонирование, обмен мнениями, вопросы и ответы). *Эвалюативная* деятельность включает три следующих этапа: подведение итогов игры (оценка решений и проектов), рефлексия (анализ собственного психического состояния, формулировка трудностей, которые испытали участники, их удачи и личные достижения), выгрузка из игры (разработка «памятки» или «уроков, которые можно извлечь»).

Проведенный анализ функций, условий, особенностей и результатов игровых технологий позволяет судить о большой педагогической эффективности игр для процесса изучения иностранных языков. Внедрение рассмотренного содержания игрового моделирования способствует повышению качества иноязычного образования, его модернизации при сохранении единой целостности обучения и воспитания.

Литература

1. Корчак Я. Как любить ребенка. М.: У-Фактория. Серия: Психология детства: Классическое наследие, 2011.

2. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Часть II. Среднее (полное) общее образование / Министерство образования Российской Федерации. М., 2004.
3. Примерные программы по учебным предметам. Иностранный язык. М. : Просвещение, 2010. 144 с.
4. Панфилова А. П. Игровое моделирование в деятельности педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под общ. ред. В. А. Сластёнина, И. А. Колесниковой. М. : Академия, 2007.
5. Гидрович С. Р., Егорова И. И., Курочкина А. Ю. Компетентностный подход к формированию основных образовательных программ третьего поколения. СПб. : Изд-во «С.-петерб. гос. ун-т экономики и финансов», 2010.
6. Новиков А. М. Методология игровой деятельности. М. : Эгвес, 2006.
7. Фоминых М. В. Игровое моделирование как средство развития педагогических способностей будущих учителей. URL: <http://wap.zaочно.f.qip.ru/?1-2-0-00000001-000-0-0-1243468170>
8. Хачатурян А. П. Игровое имитационное моделирование: метод. пособие. М. : ВНМЦ им. Н. К. Крупской, 1989.
9. Толкачев А. Б. Игра как модель обучения. URL: <http://www.pspu.iii/sci model tolk.shtml>
10. Эльконин Д. Б. Психология игры. М. : Владос, 1999.
11. Филимонова Ю. В. Лекции по менеджменту. Ангарск : АГТА, 2009.
12. Попова Ю. А. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов вуза средствами игрового моделирования : дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2008. 186 с.
13. Домаков В. В. Игровое моделирование. URL: <http://www.twirpx.com/file/751127/>
14. Шаймердянова Г. Р. Игровое моделирование как способ создания активной обучающей среды в образовательной области «технология» : дис. ... канд. экон. наук. М., 2011. 253 с.

15. Туголмин А. В. Формирование профессионально-творческой компетентности студента-педагога : монография. Глазов : Изд-во «Глазов. гос. пед. ин-т», 2006.
16. Пахтусова Н. А. Формирование профессиональной творческой компетенции будущих педагогов профессионального обучения в условиях вуза. Челябинск : Изд-во «Челябинский гос. пед. ун-т», 2011. 235 с.

Н. Н. Орехова

СОВРЕМЕННЫЙ ПОЭТИЧЕСКИЙ ПЕРЕВОД: ТВОРЧЕСКАЯ ПРАКТИКА, ПРОБЛЕМЫ, РЕЗЕРВЫ

История поэтического перевода знает много блестящих находок, парадоксов и неудач. Гениальная поэма Шота Руставели «Витязь в тигровой шкуре» в русских переводах была известна с XIX века и по достоинству оценивалась в образованных кругах. Однако она не стала российским и общеевропейским культурным событием. Только перевод «Витязя» поэтом Н. Заболоцким (1960-е гг.) открыл для русского читателя мощный гуманистический посыл этого шедевра, эпический размах и музыкальность стиха. Аналогична ситуация с поэзией Р. Бернса. Никому из переводчиков (XIX – нач. XX вв.) не удалось передать богатство фольклорной традиции, искренность поэтического языка шотландского барда. Лишь С. Я. Маршак сумел сделать эти внешне безыскусные стихи эмоционально созвучными русскому читателю. Владимир Набоков, отнюдь не бесталанный поэт, отказался от дальнейшей работы над переводом пушкинского «Евгения Онегина» на английский язык, ограничившись поэтическим комментарием “On Translating Eugene Onegin” [6, с. 455] и академически полным «Комментарием» [5, с. 5–11]. И чем масштабнее фигура автора оригинала, тем сложнее задача переводчика. Тем не менее, пока живо поэтическое слово в нашем разноязыковой и поликультурной «глобальной деревне», будет востребован труд переводчиков.

В качестве примера современной практики поэтического перевода в плане решения целого комплекса традиционно переводческих и общекультурных задач выбрано культовое стихотворение Иосифа Бродского «Письма римскому другу» (1972). Текст был ранее подробно проанализирован на основе стратегий целостного филологического анализа [7, 8, 14]. Написанное накануне вынужденной эмиграции, это большое по объему стихотворение (18 катренов, объединенных в 9 октав) отражает константу всего поэтического творчества Бродского – тезис о непреходящей ценности и непрерывности культуры и книжности [3, 9, 2, 4]. Поражает богатство и афористичность мыслей о мировоззрении и социуме, природных явлениях и повседневной жизни. Звучит сквозной для Бродского мотив о ценности индивидуального нравственного выбора и осмысления всего сущего, опыта самостояния личности. Особого внимания заслуживает обширный аллюзивный / метатекстовый пласт от античности до современности. Весь этот пир мысли и чувства приведен в удивительную гармонию с версификационной составляющей.

Оригинальный текст на редкость музыкален, причем доминирует интонация задушевной дружеской беседы. Исключительно удачен избранный метр – 6-стопный хорей. Энергичность хорея не дает тексту погрузиться в минорную тональность, а шестистопник придает движению стиха раздумчивую величавость, близкую к античному пентаметру. Мягкость звучания обеспечивают доминирующие женские окончания (клаузулы) – 63%, а в мужских окончаниях абсолютное большинство принадлежит сонантам и плавным. Очень богаты и разнообразны концевые рифмы, значительна роль внутренних рифм и слоговых созвучий. Широко используются ассонансы. Доминируют звонкие согласные, сонанты и плавные (66%). Повторы, однородные ряды, параллелизмы гармонируют стих, усиливая смысловые нюансы. Лексика не усложненная, немало разговорных и просторечивых форм. В синтаксисе отсутствуют сложные построения, но при этом он весьма многопланов.

Многообразен и богат аллюзивный / метатекстовый пласт оригинала. Это приемы аллюзии и цитаты: Овидий, Гораций, Марциал, Константин Кефала, Данте, европейская и русская анакреонтика, советские реалии и русские паремии. Концепция красоты в дихотомии «целесообразность-эстетизм» содержит отсылку к философии Сократа и к полемике Гегеля с Кантом о природе прекрасного. И это далеко не весь корпус метатекстовых элементов.

Учитывая своеобразие текстовой ткани оригинала и его метатекстовую составляющую, перед переводчиками стоит очень непростая задача. Они решают ее по-разному, опираясь на собственный опыт, с ориентацией на адресную аудиторию.

Обратимся непосредственно к переводческим текстам. Перевод на английский язык принадлежит американскому профессору-философу Джорджу Клайну, имевшему успешный опыт переводов стихов Б. Пастернака [13]. Немецкий перевод выполнен Сергеем Страховым (Кельн).

В английском переводческом тексте сохраняется задушевная тональность дружеской беседы (прямые номинации адресата “Postum”) и по возможности звукопись оригинала. Достаточно обратиться к зачину.

Катрен I.1.

Нынче ветрено и волны с перехлестом. Now is windy and the waves are cresting over.

Скоро осень, все изменится в округе. Fall is soon to come to change the place entirely.

Смена красок этих трогательней, Постум, Change of colours moves me, Postum, even stronger

чем наряда перемена у подруги. Than a girlfriend while she’s changing her attire [12, p 47].

Сонорная составляющая оригинала (включая плавное р) достигает 27, в переводе – 23. Звуки ветра удачно переданы посредством билабиального [w], лабиодентального [v]; рокот волн имитируется сочетаниями [kr], [st]. Хореическая структура соблюдается точно, однако сохранить шестистопник не всегда

удается. Последний в определенной мере компенсируется многообразием рифм: точные (bearish – perish), корневые (cautions – ocean), «зрительные» (омографы) (Empire – dear). В конечных стопах широко используются аллитерации и ассонансы как попытка компенсировать точные концевые рифмы оригинала: reading – awakening, night-light, fearful – killer, sister-priestess. Перекрестная рифмовка abab передается частично. Возможно, такого рода «классический» перевод не сможет включить «Письма» в фонд современной англоамериканской поэзии, покончившей с традиционной силлаботоникой и перешедшей на верлибр последними из могокан англоязычной силлаботоники считаются Уистан Оден и Роберт Фрост). Отказ от силлаботоники имеет внутриязыковые основания: сложно подбирать свежие рифмы для доминирующих в английском языке коротких слов (средняя длина слова – 1, 22 слога, в русском – 2, 24) [10, с. 215; 7, с. 25–28].

Лексика английского перевода содержит меньше разговорных и просторечных слов, чем в оригинале, что несколько снижает эмоциональный градус. Спорно усиление метафоры «вычитание» атрибутом (deadly deconstruction): рассказчик достаточно спокойно, без надрыва говорит о своем близком уходе. Вместе с тем адекватен перевод целого ряда слов: худощавая – on the skinny side, наряд – attire, округа – place. Фраза «расскажешь мне известья» передается более узким по значению сочетанием tell me news about the nation, но этот вариант удачно поддерживает рифму. Вряд ли можно упрекнуть переводчика и в отказе от эквивалентной передачи русских паремий «курица не птица», «хватишь горя», лексемы «вьюга». Но все же это влечет за собой потери в актуализации аллюзивного фона и авторской позиции. Неточность перевода, казалось бы, такой малозначимой детали, как масть лошади («поезжай на вороной своей кобыле <...>») оборачивается культурологическим ляпсусом. Английское skewbald – «пегий» звучит диссонансом: трудно представить себе римского патриция, восседающего на лошади непрестижной, простонародной масти (почему бы не использовать экви-

метрическое и эвфонически более приемлемое raven?). Явным культурологическим упущением выглядит отсутствие гидронима «Понт» (Pontus) – структурообразующего элемента хронотопа и важной социокультурной составляющей оригинала. «Понт» низводится до gulf (залив).

Морфология и синтаксис в целом адекватны. Прописаны нюансы темпорально-модальных отношений оригинала, удачно использование неличных форм для перевода девербативных конструкций: «дранку требовать у кровли» – asking a roof to pay in shingle; неличные формы и предикативы передают кадры вещного мира ушедшего рассказчика: long deserted bed, wide ajar the door и др. Устно-речевое начало поддерживается отступлениями от канонического словопорядка, многочисленными эллиптическими построениями, прямыми номинациями адресата (10 – в переводе, 7 – в оригинале). Эквивалентно передается метаграфемика и строфика оригинала – пробелы, линейки, переносы; последние точно следуют исходному тексту. Общее впечатление, безусловно, позитивное, как от тщательно выполненной работы с эмпатической составляющей – искренним уважением Дж. Клайна к таланту и личности автора «Писем» [3, с. 158–162].

Перевод на немецкий язык (С. Страхов) – неакадемический перевод, выполненный по рецептам отца функционального перевода Ю. Найды. Очевидно, что текст ориентирован на передачу смысла, доступного пониманию современного массового германоязычного читателя. Нужно отдать должное С. Страхову: он попытался сохранить метрику и строфику, хотя сталкивался с теми же трудностями, о которых говорилось выше (средняя длина немецкого слова – 1,75 слога). Хорей сохраняется, однако, шестистопник не всегда соблюдается, модель рифмовки abab сохраняется не во всех случаях. Фоносемантический потенциал оригинала передан относительно адекватно, ср. :

Катпен I.1. Es ist böig, und die Wellen – wie die Pfosten.
Es wird Herbst, und alles hier wird sich ändern.
Dieser Farbenwechsel ist, mein lieber Postum,
Rührender als Kleidungswechsel eines Mädchens [11].

В строфе I удачно имитируется шум волн посредством [v] и сочетания [pf], чистых сонантов насчитывается 20. Вместе с тем плавное [R] перевода числом 10 придает стиху более энергичное звучание, а спокойное раздумье и мягкая грусть оригинала несколько затушеваны.

В переводческом тексте С. Страхова (в отличие от английского) наличествует 6 смысловых искажений, напр. : «письма» – der Brief (письмо), горит – ist erlöst (погас), «трусить» – streiten (спорить, ссориться) и др. Возникают вопросы и по поводу лексической и семантической эквивалентности. Слишком прямолинейно выглядит Wellen wie die Pfosten. В оригинале – «волны с перехлестом», в переводе – «волны как колонны / столбы» проигрывают по сравнению с изящным и экономным английским waves are cresting over «пенные гребни волн». «Обжорство» оригинала переводится вряд ли эквивалентным Baucchanale. Смещены смысловые акценты при передаче интертекстуального «вот и прожили мы больше половины» как «Noch ein halbes Leben bleibt uns zu verwehen»: рассказчик вовсе не строит планов на предстоящую вторую половину жизни – он готовится к уходу. Сатирическое «общается с богами» по отношению к любвеобильной «сестрице» наместника не отражено в переводе. Вызывает возражения фраза sub Jovi (лат. букв. «под Юпитером») – очень вольное толкование «под чистым небом» оригинала, к тому же эта латинская поговорка относится к малоупотребительным. Вместе с тем переводчик избежал ляпсуса своего английского коллеги, используя точный, статусный эквивалент лексики «вороной» – Rappe(n). Однако, как и американский переводчик, С. Страхов не усматривает в реалии «Понт» особого ореола, сводя его к псевдоэквивалентному Meer – «море». К сожалению, в отличие от английского переводного текста, в немецком существенно меняется общая тональность – от задумчивой дружеской беседы в оригинале к холодновато-констатирующему нарративу перевода. Очевидно, что переводчик недооценивает общий эмоциональный фон оригинала и опирается на его вербальную составляющую. Вряд ли можно согла-

ситься с переводческим упрощением метаграфемии. Схема оригинала «катрен 1– пробел – катрен 2» не соблюдается. Тем самым нивелируются смысловые связи между катренами в составе октавы (в оригинале это параллелизм, противопоставление, часто парадокс, что свойственно античной поэзии в прочтении автора «Писем»).

В целом оба переводчика адекватно воссоздали вербальную составляющую, что составляет сложную задачу в силу значительных структурных различий языка оригинала и перевода. Тем не менее богатство содержания, метатекстовые связи в значительной мере в переводы не вошли. Ряд метатекстовых элементов являются онтологически значимыми. Так, «Письма» аллюзивны к Овидию, его «Письмам с Понта» и изгнаннической судьбе; мотив половины жизни аллюзивен к Данте и содержит автоцитацию (стихотворение «1972»). Вызывает недоумение купирование подзаголовка «Из Марциала» в обоих текстах как своего рода самоуправство переводчиков. Ресурсом и резервом культурологической адекватности стал бы соответствующий затекстовой комментарий, включающий ключевые социокультурные реалии, топонимы, проприаты. Подобные издания известны – это, например, американская публикация сборника Бродского “То “Urania” (1995 г.). Хотелось бы, чтобы в наше время интенсивного диалога культур и языков читатель имел возможность полноценного знакомства с поэтическим миром Мастерова, исповедующих вечные человеческие ценности.

Литература

1. Бродский И. Письма римскому другу: Стихотворения // И. Бродский. СПб. : Азбука-классика, 2001.
2. Ичин К. Бродский и Овидий // Новое литературное обозрение. 1996. № 19. С. 227–249.
3. Лосев Л. Иосиф Бродский: опыт литературной биографии. М. : Молодая гвардия, 2010.

4. Лосев Л. Иосиф Бродский: опыт литературной биографии // Звезда, 2006, №№ 9–10.
5. Люксембург А. Тень русской ветки на мраморе (О Владимире Набокове) // Владимир Набоков. Всемирная библиотека поэзии. Ростов-на Дону, 1998. С. 5–11.
6. Набоков В. Стихотворения. Всемирная библиотека поэзии. Ростов-на Дону, «Феникс», 1998. С. 455.
7. Найдич Э. Л. Текст как самонастраивающаяся система и проблема эквивалентности перевода // Перевод как фактор развития науки, техники и спорта в современном мире: сб. матер. междунар. молодежной конф. Киров, 5–6 сентября 2012 г. Киров: Радуга-Пресс, 2012. С. 25–28.
8. Орехова Н. Н. Читая Бродского (из опыта филологического анализа поэзии). Язык в синхронии и диахронии: коллективная монография. Вып. 3. Глазов : «Глазовский пед. ин-т», 2011. С. 173–192.
9. Ранчин А. М. Иосиф Бродский и русская поэзия XVIII–XX веков. М. : АСТ, 2001.
10. Сдобников В. В., Петрова О. В. Теория перевода. М. : АСТ. Восток-Запад, 2007.
11. Страхов Сергей // [http:// www.geocities. com/sergey kieher/ Lit/Brodskij.htmL](http://www.geocities.com/sergey_kieher/Lit/Brodskij.html).
12. Brodsky I. To Urania. Poems 1960–1980. Ann Arbour, 1995.
13. Cline George L. Variations on the Theme of Exile // Brodsky's Poetics and Aesthetics. Ed. L. Loseff and Valentina Polykhina. L. : Macmillan, 1990.
14. Orechova, N. N. Politische Lyrik von Heine und ihre Übersetzung: Probleme und Lösungen / N. N. Orechova, S. M. Zunanova. Der Mann wie Heine täte uns Not. Hrsg. Marisa Singuan et al. Barcelona Sociedad Goethe en Espana. 2007. P. 357–370.

**АНГЛИЙСКОЕ -ING-ФОРМНОЕ ПИСЬМО
В ЖАНРЕ ЛИТЕРАТУРНОЙ СКАЗКИ
(на примере «Мэри Поппинс» П. Траверс)**

Несмотря на пристальное внимание исследователей к сказке, в том числе и литературной, и имеющиеся исследования по ее типологии, философии, структуре (которую В. Я. Пропп назвал морфологией [5]), стилистике, языковым особенностям, переводу с одного языка на другой и т. д., сказка таит в себе немало загадок, побуждающих исследователей обращаться к ней вновь и вновь. Одной из таких практически неизученных особенностей английской литературной сказки является активное использование авторами литературной сказки -Ing формы довольно широкой парадигмы – причастия I на -ing, герундия, отглагольного существительного, отпричастного прилагательного, новых авторских образований (сложных слов на -ing) и др., позволяющих охарактеризовать ее такое активное применение как английское -Ing-формное письмо [6].

Литературная сказка в Англии – жанр относительно поздний [4], хотя интерес к фольклору прослеживается еще в весьма ранних, созданных в период Средневековья произведениях английских авторов (*Thomas Malory, Morte Darthur, 1470*). В эпоху Ренессанса английская литература уже была тесно связана с богатым наследием народной словесности, подтверждением тому являются пьесы Вильяма Шекспира, наполненные фольклорными сказочными мотивами (*The Winter's Tale, 1610, The Tempest, 1612, A Midsummer Night's Dream, 1595*).

Народные баллады вдохновляли писателей, драматургов, поэтов и после Шекспира. Робин Гуд и весь круг героев, с ним связанных, встречаются во многих произведениях XVI-XVII веков от Бена Джонсона (*Ben Jonson, 1573–1637*) до Драйдена (*John Dryden, 1631–1709*) [4].

В конце XVIII-XIX веков – в эпоху романтизма возникает широчайший интерес к народному творчеству. В различных

странах мира, прежде других в Германии, начинается глубокое изучение фольклора. Народные сказки в обработке Карла Музеуса, Вильгельма Гауфа, Якоба и Вильгельма Гриммов и позже – датчанина Ганса Христиана Андерсена – оказывают «очаровательное влияние» на воображение людей того времени. Именно тогда, в первые годы XIX века в Англии формируется собственно литературная сказка, впитав в себя отдельные черты предшествующих традиций, несмотря на то, что в Англии (как и во Франции) с ее высоким уровнем урбанизации сбор фольклора был затруднен. Как вторичное явление по отношению к произведениям Ш. Перро, Братьев Гримм и Г. Х. Андерсена рассматривает английские сказки немецкий литературовед П. Дитер, хотя и отмечает их общие корни, повышенный же интерес к созданию сказок в викторианскую эпоху П. Дитер объясняет тенденцией к стабилизации общественной жизни в Англии [9, с. 312].

В сказках раннего романтизма ощущается влияние просветительского рационализма с его верой в силу разума, идеализацией естественного человека, углублением в повседневный быт, а также сентиментализма с культом чувства, аллегорией и особым мягким юмором. Эстетическое познание мира в этих сказках соседствует с рациональным, и проникновенность восприятия природы сочетается с наблюдением над ее законами. С. Никонова, представляя историю создания английской литературной сказки, приводит строки из сказки в стихах «Бал бабочек и праздник кузнечиков» (*The Butterfly's Ball and the Grasshopper's Feast, 1807*) историка, ботаника и поэта В. Роско (*William Roscow, 1753–1831*), послужившие символическим призывом, обращенным не только к читателям, но и к писателям:

“Come, take up your hats, and away let us haste
To the butterfly's ball and grasshopper's feast...” [4; 3]

Английская литературная сказка, оформляясь в самостоятельный, развивающийся жанр, объединила интересы изначально преданных ему авторов и крупнейших английских писателей, поэтов, которые не занимались им специально, но успешно впоследствии в нем себя проявивших. Колорит сказоч-

ности окрашивает некоторые произведения Байрона, Кольриджа, Мура. Обрабатывает народную сказку о трех медведях Саути (*Robert Southey, 1774–1841, The Three Bears*).

В первой половине XIX века происходит дальнейшее развитие сюжетики и композиции сказки, напоминающей либо о временах сурового пуританства (*Francis Edward Paget, 1806–1882*), либо, как об этом пишет С. Никонова, отдающей дань немецкому романтизму (*Ruskin*), либо сочетающей французский салонный аристократизм с английским пуританизмом (*Charlotte Mary Young, 1823–1901*) [4].

В 1865 году происходит одно из крупнейших событий, когда-либо случавшихся в истории сказки. Льюис Кэрролл выпускает «Алису в стране чудес» (*Alice's Adventures in Wonderland*). Это – первая английская сказка-сон (a dream-story). И хотя она увидела свет уже после того, как в Германии были опубликованы «Щелкунчик» (1818) Э. Гофмана, а в России – «Черная курица» А. Погорельского, поразившие воображение читателей своими волшебными видениями, сказка-сон стала национальной гордостью именно англичан, которые, по-прежнему обращаясь к этой форме, наполняли ее все новым и новым содержанием (*R. Kipling, E. Nesbit, K. Lewis*) [4].

Другим немаловажным достижением стала и «фантастически правдоподобная» сказка (make-believe type of story). Одним из ее создателей был Диккенс, обратившийся к жанру сказки не только как автор, но и как редактор семейного журнала. Автор «Пиквикского клуба» превращается в сказочника, внося в сказку острую и живую наблюдательность писателя-реалиста, первым взглянув на мир глазами детей (*Holiday Romance, 1874*). Теккерея, Льюис Кэрролл, Диккенс и другие общими усилиями создали большое и сильное сказочное королевство, место приключений, иногда грустных, чаще забавных, всегда чуть-чуть поучительных [4].

Литературная сказка XX столетия – синтез всех ее тенденций, творчество писателей, в числе которых и собственно сказочники, и писатели, которые не занимаются одной лишь

сказкой. Диапазон литературной сказки XX столетия чрезвычайно широк, но ее отличительная черта – это пестрое множество сюжетов, наполненных природой, людьми, животными, вещами, игрушками и т. д., обогащаемое элементами других жанров.

Подобно этапам становления английской литературной сказки отбираются языковые формы для выражения ее содержания. Анализ разных сказок, относящихся к разным периодам истории литературной сказки и в целом направлениям литературного творчества и времени, свидетельствует об этом достаточно красноречиво. Век XIX и век XX не только уловили, но и закрепили в языке сказки его синхроническое состояние, достижения как результат многовековой диахронии. Это был язык, сформировавшийся во всей своей системе и в каждом ее отдельном уровне. В частности, именно в этот период формируется подсистема неличных форм английского глагола, традиционно включающая инфинитив, причастие I, причастие II и герундий. В рамках дискуссии по количеству и номенклатуре неличных форм выделяется -Ing форма, под которой в английской грамматике подразумеваются две неличные формы глагола на -ing: причастие I и герундий. Отглагольное существительное на -ing и тем более отглагольное (отпричастное) прилагательное на -ing, как правило, не включаются в подсистему собственно неличных форм английского глагола. Однако представляется допустимым широкое толкование -Ing формы, поскольку форм на -ing, имеющих общую историческую основу и динамику, реально оказывается больше.

Неличные формы на -ing используются авторами сказок, например, Ч. Диккенсом, Э. Несбит, Ф. Брауне, О. Уайльдом, П. Траверс и другими весьма интенсивно:

*...and the Princess Alicia sat down on the floor, with a large pair of scissors and a needle and thread, and snipped and stitched and cut and contrived, and made a bandage, and put it on, and it fitted beautifully; and so when it was all done, she saw the king her papa **looking** on by the door.*

"Alicia."

"Yes, papa."

"What have you been **doing**?"

"**Snipping, stitching, cutting, and contriving, papa.**"

(Charles Dickens – *The Magic Fish-bone*).

When the broth came **tumbling out, steaming beautifully, and smelling** like a nosegay good to eat, they clapped their hands. That made the baby clap his hands; and that and his **looking** as if he had a comic tooth-ache, made all the princes and princesses laugh (Charles Dickens – *The Magic Fish-bone*).

If you leave the bath taps **running** and the waste-pipe closed, the stairs of your house will, sooner or later, resemble Niagara. (105) And if you throw lighted wax matches at your muslin curtains, your parent will most likely have to pay five pounds to the fire engines for **coming round and blowing** the fire out with a wet hose. Also if you are a king and do not invite the wicked fairy to your **christening** parties, she will come all the same. So what is a poor monarch to do? Of course there is one way out of the difficulty, and that is not to have a **christening party** at all (Edith Nesbit – *The Princess and the Hedge-pig*).

Merrymind fell to **repairing** the strings – he spent all his time, both night and day, upon them; but, true to the little man's **parting** words, no **mending** would stand, and no string would hold on that fiddle (Francis Brown – *The Story of Merrymind*).

Merrymind was glad to run the whole way for fear of him. The door was still open, and the moon **was shining in**; but by the fireless hearth there sat two fair maidens, all in white, **spinning on silver wheels, and singing together** a blithe and pleasant tune like the larks on May morning (Francis Brown – *The Story of Merrymind*).

And after supper Jane and Michael sat at the window **watching** for Mr. Banks to come home, and **listening** to the sound of the east with blowing through the naked branches of the cherry-trees in the Lane. The trees themselves, **turning and bending** in the half light, looked as though they had gone mad and were **dancing** their roots out of the ground (P. Travers – *Mary Poppins*).

*And she led the way towards the staircase, **talking** all the time, without **stopping** once. And because she was doing that Mrs. Banks did not notice what **was happening** behind her, but Jane and Michael, **watching** from the top landing, had an excellent view of the extraordinary thing the visitor now did (P. Travers – Mary Poppins).*

Самая широкая парадигма форм на -ing обнаруживается у П. Траверс в «Мэри Поппинс». Сказка Памелы Траверс о няне-волшебнице Мэри Поппинс, свалившейся прямо с неба во двор дома, где живет отец четырех ребятишек, банковский служащий Бэнкс, – пример использования литературной традиции абсурда и эксцентрики в описании современной Англии с ее повседневными делами и заботами.

Памела Траверс – одна из наиболее мистических писательниц XX столетия – начинала как журналистка, театральный критик, поэтесса. Ее наиболее известная книга – сказочная повесть “Mary Poppins” (1934) – сразу же завоевала популярность не только в Англии, но и в самых различных странах мира. Траверс продолжила работу над сказками о няне-волшебнице. Так появилась целая серия книг о Мэри Поппинс: *Mary Poppins* (1934); *Mary Poppins Comes Back* (1935); *Mary Poppins in the Park* (1935); *Mary Poppins Opens the Door* (1943); *Gingerbread Shop* (1952); *Mr. Wigg’s Birthday Party* (1952); *The Magic Compass* (1953); *Mary Poppins from A – Z* (1962); *Mary Poppins in the Kitchen* (1975); *Mary Poppins in Cherry Tree Lane* (1982); *Mary Poppins and the House Next Door* (1988), а также сборники: *Story from Mary Poppins* (1952); *Mary Poppins Omnibooks* (1998).

На личные вопросы журналистов П. Траверс обычно отвечала: «Если вас интересуют факты моей биографии, то история моей жизни содержится в «Мэри Поппинс» и других моих книгах».

Уже начальные главы из книги «Мэри Поппинс» – *East Wind, The Day Out* и *Laughing Gas* – иллюстрируют заданную парадигму форм на -ing. Все начинается на Cherry Tree Lane (Вишневой улице) семнадцать, в доме Бэнксов – миссис и мистера Бэнкс и их четырех детей – Джейн, Майкла и близнецов – Джона и Барбары,

а также проживавших там кухарки миссис Брилл, Эллен, обслуживавшей Бэнксов за обедом, Робертсоном Эйем, подстригавшим лужайку, чистившим ножи и ботинки. А еще была Кэти Нанна, которая просто ушла, не сказав ни слова. Так по объявлению в доме появляется новая няня – Мэри Поппинс – фантазийная, летающая, а с ней и ветер, который как мифологема положен автором в основу сюжета и управляет динамикой его построения. Не случайно первая глава называется “East Wind” – «Восточный ветер» (Ветер, дующий с востока). Известно, что ветер (движущийся воздух) символизирует созидательное дыхание и является одной из четырех стихий. В высшей точке своей активности ветер создает ураган (синтез и соединение четырех элементов), к нему добавляются силы оплодотворения и возрождения [2, 89].

Мэри Поппинс передвигается оригинальным способом – по ветру, который она сама называет ветром перемен. Ее появление в доме Бэнксов предваряется движением в природе, порывами ветра. Когда после ужина Джейн и Майкл сидели у окна в ожидании мистера Бэнкса, они могли слышать как дует восточный ветер и как под его порывами, будто в приступах сумасшествия, гнутся и склоняются ветви почти вырываемых с корнем деревьев: *And after supper Jane and Michael sat at the window **watching** for Mr. Banks to come home, and **listening** to the sound of the east wind **blowing** through the naked branches of the cherry-trees in the Lane. The trees themselves, **turning and bending** in the half light, looked as though they had gone mad and were **dancing** their roots out of the ground.* Употребление -Ing формы (причастия I) в данном отрывке связано с описанием фиксируемой детьми картиной за окном и тем, что за этим последовало. И именно ветер, подхватив Мэри Поппинс и ее багаж, с шумом и грохотом, так что содрогнулся весь дом, опустил ее перед дверью, и они увидели свою маму, выходящую из гостиной и посетительницу, в начале шедшую за ней, а потом взрывающую вверх по перилам в детскую – совершенно необычным образом: *Presently they saw their Mother **coming out of the drawing room** with a visitor **following** her;*

*And she led the way towards the staircase, **talking** all the time, without **stopping** once. And because she **was doing** that Mrs. Banks did not notice what **was happening** behind her, but Jane and Michael, **watching** from the top landing, had an excellent view of the extraordinary thing the visitor now did.*

На вопрос Майкла о том, как долго Мэри Поппинс намерена оставаться в их доме, она строго и коротко ответила, что останется здесь до тех пор, пока не переменится ветер – “*I’ll stay till the wind changes*”, затем задула свечу и отправилась спать.

Мэри Поппинс – няня-волшебница, наделяемая писательницей символической атрибутикой. Так появляется знаменитый зонтик с очень красивой ручкой – головой попугая (некоторые исследователи называют его волшебным жезлом [1]). Поскольку попугай может имитировать человеческую речь, во древних традициях его наделяют даром пророчества. Как и другие животные-посланники (ворон, ворона), попугай является и символом души. Вообще каждое крылатое существо имеет символический смысл. Птицы всегда доброжелательны, ибо благодаря связи с воздушной стихией считаются посланцами высшего мира. Обычно птицы выступают в функции волшебного помощника или вестника, а также представляют духов или ангелов, сверхъестественную помощь, мысли и полеты фантазии [2, 341]. А зонт – символ власти, соотносящийся с солнечной тенью. Из-за своих защитных функций зонт представляется воплощением защиты и грусти [2, 189]. Перо на шляпе также символизирует ветер. Перья соответствуют стихии воздуха, месту обитания птиц. В египетской системе иероглифов перо как детерминативный знак входит в состав и таких слов, как «легкость», «высота», «полет». Египетский знак для пера означает буквально «тот, кто устанавливает порядок всех вещей» [2, 326–327].

Название третьей главы “*Laughing Gas*” – «*Веселящий газ*», бесспорно не является случайным. Любопытен тот факт, что 9 июля 1914 года вышел на экраны фильм Чарли Чаплина с одноименным названием («*Веселящий газ*»), и где Чаплин играет помощника дантиста. В то время дантисты применяли

веселящий газ в качестве анестезии. П. Траверс обыгрывает использование этого вещества не только для смеха, но и для полетов под потолком в доме дядюшки Мэри Поппинс. Глава насыщена формами на -ing, соответствуя тем самым и названию главы – *Laughing Gas*, включающему отпричастное прилагательное на -ing – *laughing*, и динамике содержания.

Все трое – Мэри Поппинс, Джейн и Майкл – отправились в гости к дядюшке Мэри Поппинс – мистеру Виггу (в некоторых переводах – мистер Кудри, мистер Паррик, обыгрывающих значение английского *wig* – «парик» или потешающихся над тем, что дядюшка Альберт был лысым). Несмотря на свое имя, мистер Вигг был абсолютно лысым и никогда не носил парики. В тот день на Мэри Поппинс было голубое пальто с серебряными пуговицами и голубая шляпа, что также не случайно: *She was wearing her blue coat with silver buttons and the blue hat to match* <...>. Как известно, голубой цвет ассоциируется с цветом неба, спокойного моря, духовностью и возвышенностью. Предпочитающие голубой цвет – натуры мечтательные, с возвышенной и романтической душой. Магия голубого как краски высоты антиципирует волшебство перехода в иное состояние, которое в полной мере предстоит ощутить и познать детям, да и самой няне. Джейн и Майкл с нетерпением ждали встречи с дядей Мэри Поппинс и очень боялись, что она может не состояться. Повернув за угол, они оказались на Робертсон Роуд у дома номер три. Джейн и Майкл могли слышать слабым эхом разносившийся звон колокольчика и уже предвкушали чаепитие в компании Мистера Вигга – *Jane and Michael could hear it (the bell) faintly echoing from a long way away and they knew that in one minute or two at the most, they would be having tea with Mary Poppins's uncle, Mr. Wigg, for the first time ever.*

Комната дяди Альберта была большой и светлой, в камине ярко горел огонь – *fire was burning brightly*, посередине стоял огромный стол, накрытый к чаю. Казалось, что комната пуста, так как ее хозяйина не было видно. Но подняв глаза к потолку, Джейн и Майкл увидели круглого, пухлого, лысого человека,

висящего и как будто сидевшего в воздухе, умудрявшегося при этом читать газету – *Jane and Michael looked up too and to their surprise saw a round, fat, bald man who was **hanging** in the air **without holding** on to anything. Indeed, he appeared to be sitting on the air, for his legs were crossed and he had just put down the newspaper which he **had been reading** when they came in.*

Видя нескрываемое удивление гостей, которые стояли и глядели на него с открытыми ртами, мистер Вигг спокойно объяснил, что с ним происходит, что по натуре он жизнерадостный человек и любит смеяться по любому поводу: *You wouldn't believe either of you, the number of things that strike me as **being funny**.* При этих словах он начал подпрыгивать вверх и вниз, трясясь от смеха – *And with that Mr. Wigg began to bob up and down, **shaking with laughter** at the thought of his own cheerfulness.* Перестав смеяться, он продолжил объяснения. Все бы ничего, если бы не пятница, на которую у него выпадает день рождения. Если он смеется в этот день, то наполняется веселящим газом и уже не может приземлиться. Даже если он просто улыбнется, произойдет все то же самое. И день, когда пришли гости, выпал на пятницу, и на день рождения дяди Альберта. Дядя Альберт очень просил не смешить его. И хотя Джейн и Майкл не делали ничего смешного, а просто с удивлением глазели на мистера Вигга, он начал громко хохотать – *Mr. Wigg began to laugh again loudly, and as he laughed he went **bouncing and bobbing** about in the air, with the newspaper **rattling** in his hand and his spectacles half on and half off his nose.*

Писательница выбирает пятницу из всех дней недели для визита к мистеру Виггу. В этот день, если на него приходится день рождения, мистер Вигг не перестает смеяться. Пятница – древнеанглийское *Frigedæg* – означает «день Фригги» или Фрейи – богини плодородия, которая, по ее собственным словам, отличалась мягким нравом. Фригга или Фрейя – жена Одина, почитавшаяся более всех после него у саксонских, датских и других язычников Севера. В самые древние времена она именовалась также Гертой и считалась богиней земли. Ей был

посвящен шестой день недели, называвшийся у саксонцев «Фрига'з дег», что соответствует современному *Friday*. И как бы в противовес «кислому выражению лица», связываемому и ассоциируемому с этим днем недели – *Friday face*, дядя Альберт все время смеется, заставляя смеяться и своих гостей, и ему в этом помогает веселящий газ.

Взрыв смеха, одолевший всех присутствующих, сопровождается «взрывом» употребления форм на -ing разного статуса и в разных функциях, конкурирующих с инфинитивом: причастие I (однородные причастия) в составе сказуемого в форме прошедшего длительного (Past Continuous, Past Progressive), герундия, причастия I в функции обстоятельств времени и сопутствующих действий, существительного на -ing: <...> *that Jane and Michael, though **they were trying hard to be polite, just couldn't help doing** what they did. They laughed. And they laughed. They shut their mouths tight to **prevent the laughter escaping**, but that didn't do any good. And presently **they were rolling over and over on the floor, squealing and shrieking with laughter**. А сам дядя выглядел очень комично, барахтаясь в воздухе подобно огромному пузырю, иногда касаясь потолка, иногда газового рожка – He looked so comic, **floundering** in the air like a great human bubble, **clutching** at the **ceiling** sometimes and sometimes at the gas-bracket as he passed it <...>.*

Однако столь активное использование -Ing формы, вне сомнения, связано с обозначением длящегося во времени действия, хотя времени в «Мэри Поппинс» нет, как нет его и во множестве других подобных произведений. Действие происходит ни в каком году и никакого числа. События не соотносены с историческим временем и историческим пространством, они изъятые из повседневного пространства и времени. Но упоминаются дни недели [8; 9]. Особенно позитивными оказываются вторник (выходной Мэри Поппинс) и пятница (день рождения и день визита к дяде Альберту). Благодаря -Ing форме произведение движется во времени, развиваются его основные мотивы.

Вскоре и Джейн, и Майкл тоже летали под потолком: *Jane did not reply, for a curious thing **was happening** to her. As she laughed she felt herself **growing** lighter and lighter, just as though she **were being pumped** full of air. It was a curious and delicious **feeling** and it made her want to laugh all the more. And then suddenly, with a **bouncing** bound, she felt herself **jumping** through the air. Michael, to his astonishment, saw her go **soaring** up through the room. With a little bump her head touched the ceiling and then she went **bouncing** along it till she reached Mr. Wigg.*

*"Well!" said Mr. Wigg, **looking** very surprised indeed. "Don't tell me it's your birthday, too?" Jane shook her head.*

*"It's not? Then this **Laughing** Gas must be **catching**! Hi-whoa there, look out for the mantelpiece!" This was to Michael, who had suddenly risen from the floor and **was swooping** through the air, **roaring** with laughter, and just **grazing** the china ornaments on the mantelpiece as he passed.*

Не устояла и Мэри Поппинс, которой для этого смех был не нужен. Она просто взмыла вверх и села подле Джейн. Волшебным образом Мэри Поппинс переместила вверх и стол с чайными принадлежностями, пирожными и другими сладостями. И так они висели, точнее, сидели в воздухе, получая удовольствие от чаепития. И даже предложили мисс Персиммон, которая принесла им горячего чая, присоединиться к ним с помощью веселящего газа, что и случилось против ее воли: *For Miss Persimmon quite against her will, was off the ground and **was stumbling** through the air, **rolling** from side to side like a very thin barrel, **balancing** the tray in her hand. She **was almost weeping** with distress as she arrived at the table and put down her jug of hot water.*

И все это сопровождалось хохотом до слез. Мистер Вигт вытирал глаза кончиком полы фрака, так как не мог найти свой носовой платок, Джейн была готова лопнуть от смеха. Но вдруг раздался голос Мэри Поппинс. Пора было возвращаться домой. Они снова оказались на полу. Веселящий газ разом вышел из них. Джейн и Майкл грустно вздохнув, наблюдали как медленно спускается вниз Мэри Поппинс, держа в руках пальто и шляпку

Джейн: *Jane and Michael sighed as they watched Mary Poppins come slowly down the air, **carrying** Jane's cat and hat.*

Описывая увиденное Майклом и Джейн, писательница использует и нетривиальные формы на -ing – сложное прилагательное: *a thin, **watery-looking** lady*, существительные (субстантивированные формы на -ing) – ***the talking** – “I'll thank you,” said Mary Poppins, **giving** him (Michael) a terrible glance, “to let me do **the talking**.”; **the landing** – “Straight up and first door on **the landing**,” said Miss Persimmon ...*; сложный глагол – ***pitter-pattering** – Jane's heart was **pitter-pattering** with excitement*; сочетание прилагательного с субстантивированной формой на -ing – ***pink icing** – and a large plum cake with **pink icing***, отричастное прилагательное в превосходной степени – *and at the same time **most exciting**.*

Считается, что сказка позволяет человеку уйти от скуки обыденной жизни, почувствовать неизведанное, пережить эмоциональную встряску. Именно такие ощущения испытывают и переживают благодаря няне ее подопечные – Джейн и Майкл, и многочисленные формы на -ing выбираются П. Траверс как оптимальное средство отображения и воплощения замысла писательницы, визуализирующее происходящее, способствующее проницаемости границ между миром реальным и сказочным, реальностью и волшебством.

Литература

1. Бент (Акуз) А. Г. Сказочные повести П. Траверс о Мэри Поппинс в контексте английской игровой культуры : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 1997.
2. Кирло Х. Словарь символов. М. : Центрполиграф, 2007.
3. Мостепанов А. А. Анималистический жанр в английской литературной сказке XX века : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2011.
4. Никонова С. Предисловие // Английская литературная сказка. (Once upon a Time ... English Fairy Tale). М. : Прогресс, 1975. С. 3–11.

5. Пропп В. Морфология сказки. Л. : ACADEMIA, 1928.
6. Пушина Н. И. Функционирование английской -Ing формы в связной речи как литературно-художественный эксперимент // Очерки по синтаксису связной речи. М. : Ключ-С, 2013. С. 69–96.
7. Руднев В. Введение в прагматосемантику «Винни Пуха» // Винни Пух и философия быденного языка. М. : Гнозис, 1996. С. 7–30.
8. Руднев В. Обоснование перевода // Винни Пух и философия быденного языка. М. : Гнозис, 1996. С. 30–35.
9. Сорокина В. В. Петцольд Дитер – немецкий литературовед // Западное литературоведение XX века. Энциклопедия. М. : INTRADA, 2004. С. 312.

К. Я. Сигал

ОБ ОДНОМ СЛУЧАЕ ИНТЕНЦИОНАЛЬНОГО ПОВТОРА В СФЕРЕ СОЧИНИТЕЛЬНЫХ КОНСТРУКЦИЙ

Синтаксические исследования механизмов речепостроения позволяют утверждать, что построение текстов цельных и связных (в норме) речевых произведений имплицитно действует коммуникативно-структурного принципа повторяемости, проявляющегося как на семантическом, так и на сегментном уровне.

В психолингвистическом плане так называемый сегментный повтор весьма существен: в составе предложения-высказывания его появление обусловлено менее жесткой программой грамматического структурирования, в собственно текстовых единицах тем, что «программа высказывания не «снимается» сразу, а продолжает еще какое-то время скажем, до окончания порождения следующего высказывания, оставаться фиксированной» [Леонтьев, 1969: 190].

Если же учесть то обстоятельство, что повтор, как правило, не бывает единственным маркером того или иного значения (естественно, кроме случаев грамматикализации повтора, наблюдаемых, например, в некоторых языках Азии и Африки),

то можно полагать, что психологически за фактом сегментного повтора может стоять как осознанный выбор, так и спонтанная, автоматизированная, едва ли осознаваемая пишущим (и тем более говорящим) форма реализации смысловых «квантов» порождаемого текста.

В психолингвистике было выяснено, что повтор по преимуществу иконичен [Lindström, 1999], т. е. в его означающем так или иначе отображается ментальная «картинка» означаемого, и это как будто бы облегчает процесс оперирования данным языковым средством.

Нельзя не заметить, однако, что повтор вряд ли закрепился бы в системе языка, если бы его семантика исключительно и всецело определялась структурой его означающего. Ср. в связи с этим такое устойчивое квазисочинительное сочетание, как *так и так*, где повтор указательных местоименных наречий с союзом *и* выявляет сокращение чужой речи и вместе с тем маркирует переход к изложению сути чужой речи в пересказе и где, таким образом, не учитывается иконический потенциал повтора. Например: *И ваш ассистент честно показывает так-то и так, напали, сбили с ног того вон товарища* (В. Тендряков). Соотнося этот факт с семиологической типологией Ч. С. Пирса, считаем целесообразным трактовать подобное устойчивое квазисочинительное местоименное сочетание как индексальный символ.

Тем не менее иконическая репрезентация, действительно, находит в большинстве разновидностей повтора одну из базовых моделей своего проявления в языке. Повтор специализируется на выражении интенсификации, континуальности, множественности и других значений, основанных на иконическом осмыслении итерации тождественных материально-языковых элементов (в частности, слов и словоформ). Например: <...> *в будущем меня ожидают очень и очень серьезные служебные перспективы* (М. Салтыков-Щедрин); *А телефон все звонил и звонил, пока кто-то не накрыл его ковриком* (Ю. Алешковский); *Итак станции, станции, станции. Станции, каменными мотыльками пролетающие в хвост поезда* (Б. Пастернак).

Отмеченные особенности повтора, очевидно, свидетельствуют о том, что в общем случае сегментный повтор не противоречит сформулированному Е. Д. Поливановым «принципу лени» (ср. более известную версию термина-понятия «принцип лени» – «принцип экономии»), объясняющему действие механизма функционально достаточного «ассигнования» элементов материально-языковой формы для означивания элементов мысли [Поливанов 1931: 43 и сл.]. Наиболее показательно это тогда, когда повтор предотвращает омонимический кризис в поверхностном синтаксисе предложения-высказывания или же деграмматикализацию последнего.

Ср.: англ. *Every Friday five crates of oranges and five crates of lemons arrived from a fruiterer in New York* (трансформ) – ‘Каждую пятницу пять корзин апельсинов и пять корзин лимонов прибывали от поставщика фруктов из Нью-Йорка’ и *Every Friday five crates of oranges and lemons arrived from a fruiterer in New York* (F. Scott Fitzgerald) – ‘Каждую пятницу всего пять корзин апельсинов и лимонов / по пять корзин апельсинов и лимонов соответственно прибывали от поставщика фруктов из Нью-Йорка’. Омонимический кризис в предложении-высказывании из Скотта Фитцджеральда вызван семантической диффузностью выделенного сложного словосочетания, в котором, согласно концепции Н. Хомского [Chomsky 1969], сокращен повторяющийся элемент при сочинении («five crates of»).

В немецком предложении-высказывании *Jeder Bauer und jedes Kind in Ströbeck lernt Schach spielen* (P. Weiss) – ‘Каждый крестьянин и каждый ребенок в Штребеке учится играть в шахматы’ повтор разных родовых форм определительного местоимения контекстно обязателен, так как сочиненные субстантивы, находящиеся в синтаксической позиции подлежащего, имеют разные родовые характеристики и вследствие этого не способны вступать в согласование с общим местоименным определением. Повтор общего распространителя в разных родовых формах предотвращает в данном случае деграмматикализацию предложения-высказывания: **Jeder Bauer und Kind in Ströbeck lernt Schach spielen* (трансформ).

Совершенно очевидно, что повтор, являясь оперативным средством речевой компетенции говорящего (пишущего), способствует оптимизации коммуникативного акта. «Принципы» Е. Д. Поливанова, заключающийся не только в стремлении автора речи к сокращению элементов материально-языковой формы, но и, безусловно, в предупреждении переспросов или просьб об уточнении смысла сообщаемого со стороны адресата речи, не позволяет трактовать сегментный повтор как неэкономное средство.

Однако все сказанное здесь относится не к любому повтору вообще, а только и исключительно к повтору интенциональному.

Впервые проблема интенционального / неинтенционального повтора была поставлена в [Aitchison, 1994].

Отмечая, что многие психолингвисты различают, во-первых, автоматизированные и контролируемые процессы, а во-вторых, процессы, контролируемые сознательно и бессознательно (*veiled controlled*), Дж. Эйтчисон подчеркивает, что повтор является интенциональным, использованным намеренно, лишь в письменной речи, порождение которой происходит, главным образом, при сознательном контроле со стороны ее автора [там же: 22].

Неинтенциональный повтор, так называемая персеверация, проявляется, например, в оговорках: англ. *chew chew tablets* – ‘жевать жевать таблетки’ вместо *chew two tablets* – ‘жевать две таблетки’. Если в нормальной речи персеверация, т. е. неинтенциональный повтор, не находит широкого распространения, то при афатических расстройствах повтор, напротив, чаще всего неинтенционален [там же: 22–23].

Из этих замечаний не ясно, однако, то, в чем же заключается сущность интенциональности повтора.

Как известно, повтор может отразить в речевом произведении многое: и грамматическое значение, и стилистическую доминанту, и коммуникативную установку (в частности, согласие в диалоге), и тенденцию к тавтологическому выраже-

нию семантических линий изотопии в речепостроении, и, наконец, неуверенную или эмоционально напряженную речь, плохое знание языка, речевые и коммуникативные нарушения и т. д. и т. п. При этом рискуем утверждать, что любой тип повтора в определенных коммуникативно-эстетических условиях может оказаться интенциональным: ведь та же самая персеверация, помещенная художником слова в контекст чужой речи или стилизованная с целью создания эффекта помех в речевом канале при *Ich-Erzählung*'е, становится намеренной!

Поэтому интенциональность / неинтенциональность повтора должна определяться не столько посредством привлечения отдельных иллюстративных примеров и их смысловой интерпретации (хотя именно это сделано, например, в [Aitchison, 1994], и ценность подобных наблюдений неоспорима), сколько путем выработки научной дефиниции.

В общем плане проблема интенциональности грамматических форм была поставлена в трудах А. В. Бондарко.

По его мнению, если функциональные потенции той или иной языковой формы обладают «связью с намерениями говорящего, с коммуникативными целями речемыслительной деятельности, способностью содержания, выражаемого данной формой (во взаимодействии с ее окружением, т. е. средой), быть одним из актуальных элементов речевого смысла», то данная форма характеризуется интенциональной функцией [Бондарко, 1996: 59–60 и сл.].

Неинтенциональное использование языковых форм связано с их облигаторностью для выражения того или иного значения и тем самым ненагруженностью актуальным для говорящего смыслом [там же: 73–74].

Исходя из этого, можно полагать, что интенциональным является такой повтор, который, отражая коммуникативное намерение автора речи и реализуя актуальные для автора речи элементы смысла, маркирует доминантность данных смысловых элементов в общей смысловой структуре речи и, в частности, выявляет речеактовую семантику предложения-высказывания.

Подобная дефиниция *ad hoc* не дает, кстати сказать, оснований для ограничения сферы проявления интенциональности повтора только письменной речью. Например: – *Ну что ты, дочка? Ну не плачь! Двойка и двойка, бог с ней!* (из разговорной речи). В данном случае повтор слова, обозначающего причину эмоционального состояния адресата реплики, в конструкции с союзной частицей (квазипредикатом) *и* выявляет актуальный для автора реплики смысловой элемент ‘принятие, допущение’, т. е. употреблен интенционально.

Проявляется интенциональность повтора и в репликах художественных диалогов, отображающих закономерности коммуникативно-структурной организации устно-разговорной речи. Ср.: – *Ни в чем не виновата, – быстро заговорила она* (Маслова. – К. С.), – *как сначала говорила, так и теперь говорю: не брала, не брала и не брала, ничего я не брала, а перстень он мне сам дал ...* (Л. Толстой).

Многочленный повтор с бессоюзно-союзной связью «обнажает» здесь смысловой оттенок категорического, так называемого отрицательного утверждения, представляющий основную интенцию героини, несправедливо обвиняемой в преступлении.

Названный смысловой оттенок усиливается за счет «выдвижения» многочленного бессоюзно-союзного повтора глагольных словоформ (сказуемых) с негацией в препозицию по отношению к двусоставному предложению с той же самой глагольной словоформой (сказуемым), маркированной отрицательной частицей и распространенной прямообъектным отрицательным местоимением, а также, безусловно, за счет неоднократного эллипсиса подлежащего, обозначающего субъект речи (*я*).

Неинтенциональными являются прежде всего грамматикализованные повторы, образующие формы слов, повторы, возникающие в результате оговорок в эмоционально напряженной речи, многие повторы в детской речи и в слабоструктурированной речи на неродном языке, а также повторы при динамической афазии и других формах патологии речи, когда страдает автоматизированность речевого программирования.

Будучи характерной и неотъемлемой принадлежностью речевой компетенции и речевой деятельности говорящего (пишущего), повтор является объектом разных научных дисциплин, занимающихся изучением речи (в том числе, например, психоанализа). Интересно заметить, что в таких «стабильных» разделах науки о языке, как синтаксис, стилистика и лингвистика текста, внимание специалистов направлено преимущественно на изучение интенциональных повторов, хотя потребности в эксплицировании самого понятия «интенциональный повтор» как будто бы здесь не возникает.

Так, в синтаксисе устанавливается место повторов в системе традиционно выделяемых синтаксических связей, определяются их конструктивные и семантические свойства, делаются попытки соотнести модели повторов с речеактовой семантикой высказываний, обнаруживается роль повтора как маркера связи в сложных синтаксических конструкциях (в том числе сверхфразовых).

В стилистике дается фигуративная интерпретация повторов (при этом весьма показательно то, что, хотя существует целая «семья» речевых фигур, основанных на повторе, их непротиворечивая систематизация, в том числе металингвистическая, пока не осуществлена), а также выясняются коммуникативно-речевые условия употребления построений с повтором.

В лингвистике текста повтор рассматривается как одно из важнейших средств текстовой когезии, а также анализируется в аспекте репрезентации актуализованного в тексте концепта и учета интересов адресата при дублировании далеко отстоящих компонентов, определяющих синтаксическое движение текста. Именно в лингвистике текста был открыт уровень семантической повторности (изотопии), во многом обуславливающий категориальность текста (т. е. его цельность и связность), формирующий текстовость (ср. термин-понятие *Textualität* в немецкоязычной лингвистике) создаваемых речевых произведений.

Между тем до сих пор не создана общая теория повтора, не рассмотрены психологические, психолингвистические, когни-

тивно-коммуникативные, типологические основания его интенциональности / неинтенциональности, а главное, не разработана такая классификация повторов, в которой были бы учтены все признаки, релевантные для их параметризации. Более того, многоаспектность и нескоординированность изучения повторов привела к тому, что один и тот же тип повтора может получать разные терминологические номинации в тезаурусе лингвистики.

Так, например, обратный повтор сочинительной конструкции в метаязыке стилистики (и риторики) получает обозначение «простой хиазм» [Хазагеров, Ширина, 1999: 164], однако под эту терминологическую номинацию фактически подводится более широкий пласт синтаксических построений с повтором (в том числе никак не связанных с сочинительными конструкциями) и, наоборот, далеко не всякий обратный повтор сочинительной конструкции выполняет функции, свойственные простому хиазму (например, при дистантном расположении тождественных сочинительных конструкций с разным порядком компонентов).

В настоящей статье путем наблюдений над тем, как используется обратный повтор сочинительной конструкции в русской художественной и газетно-публицистической речи, мы хотели бы, с одной стороны, обосновать целостность этой разновидности сегментного, а точнее конструкционного, повтора и обнаружить ее конститутивные признаки, а с другой стороны, выявить интенциональный характер обратного повтора сочинительной конструкции.

Термин «обратный повтор сочинительной конструкции» впервые был предложен в нашей одноименной лекции по спецкурсу, изданной более десяти лет назад. Необходимо отметить, что этот термин прижился в синтаксической литературе, причем его используют при описании сочинительной связи не только в русском языке, но и в других языках, например в татарском [Галлямов, 2006: 151; Санников, 2008: 369–370].

Обратный повтор сочинительной конструкции – такое стилистико-синтаксическое построение, которое распространено почти исключительно в книжно-письменной речи, относится

к сфере изобразительного синтаксиса и является довольно раритетным. Например: *Боже мой, какое духовное убожество! Карты и сабля, сабля и карты* <...> (М. Шолохов); *Ничего вокруг. Ничего. Только високосная метель в сердце: скользит и липнет, липнет и скользит* <...> (Т. Толстая); *Вокруг меня было темно и тихо, тихо и темно* (В. Войнович).

Выделенные конструкции обладают следующими формальными особенностями:

- бинарной структурой, каждая часть которой – двухкомпонентная сочинительная конструкция с тождественным лексическим составом;
- контактным расположением сочинительных конструкций;
- различным порядком компонентов сочинительных конструкций (отсюда – эффект «обратности» повтора);
- бессоюзной связью частей, каждая из которых в свою очередь структурирована одиночным соединительным союзом (чаще всего – *и*);
- сочиненные компоненты выражаются знаменательными частями речи (как правило, именами существительными, глаголами, словами категории состояния, наречиями).

Данные речевые структуры отражают на синтаксическом уровне репрезентации взаимодействие сочинительной связи словоформ и повтора, закрепившееся в форме особой конструкции, которая, по сути дела, не выходит за пределы синтаксического механизма сочинения.

Подобно любой сочинительной конструкции словоформ, данные синтаксические построения занимают одну и ту же синтаксическую позицию в структуре предложения-высказывания и имеют общие («внешние») подчинительные и / или предикативно-согласовательные связи.

Однако для выявления таких ингерентных свойств сочинительных конструкций повторяемые и одновременно инвертируемые бинарные сочинительные группы должны обладать призна-

ком синтагматической контактности. В противном случае обратный повтор сочинительной конструкции в целом ничего общего не может иметь с сочинением и относится к типизированным явлениям лексико-грамматической организации текста, базирующимся на действии структурного принципа повторяемости в текстообразовании.

Действительно, формально-конструктивная целостность обратного повтора сочинительной конструкции разрушается при дистантном расположении двух тождественных по составу, но различающихся порядком компонентов сочинительных конструкций, удаленных друг от друга в синтагматическом пространстве сложной синтаксической конструкции и не связанных между собою синтаксически.

Например: *Он (Захар. – К. С.) обращался **фамильярно и грубо** с Обломовым, точно так же, как шаман **грубо и фамильярно** обходится с своим идолом <...>* (И. Гончаров). Ср., однако: *Слуга обращался со своим барином **фамильярно и грубо, грубо и фамильярно***, где воссозданы синтактико-синтагматические условия формально-конструктивной целостности обратного повтора сочинительной конструкции.

Следует заметить, что подобный случай дистантного повтора – важный прием «техники» текстообразования, не обладающий, однако, конструктивной природой, поскольку формальный принцип и формальная семантика конструкции должны определяться вне условий ее функционирования в составе предложения-высказывания и текста и, в конечном счете, в отвлечении от ее лексического наполнения [Прияткина, 1983: 16]. На этом основании дистантный обратный повтор сочинительной конструкции кардинально отличается от собственно обратного повтора сочинительной конструкции как целостного синтаксического построения, соответствующего обязательным признакам конструктивности, в частности обладающего особой формальной семантикой.

Семантика обратного повтора сочинительной конструкции весьма специфична, так как она не соотносится со значениями,

обычно передаваемыми построениями с сегментным (в частности, с конструкционным) повтором. Вслед за Е. Ф. Троицким будем считать, что семантикой рассматриваемых конструкций является ‘исчерпанность перечисления’ [Троицкий, 1977: 106].

Семантика обратного повтора сочинительной конструкции носит формальный характер, она определяется формальными особенностями данной синтаксической конструкции, и поэтому ее можно выявить, изменяя формальную структуру последней.

Так, в предложении-высказывании *Две пародии на человечество в продолжение нескольких десятков лет **пьют и едят, едят и пьют*** (В. Белинский) Т. Г. Хазагеров и Л. С. Ширина находят изображение монотонности [Хазагеров, Ширина, 1999: 164], связанное с семантикой континуальности. Между тем такому употреблению не препятствует и прямой повтор сочинительной конструкции: *Две пародии на человечество в продолжение нескольких десятков лет **пьют и едят, пьют и едят*** (трансформ), тогда как семантика ‘исчерпанности перечисления’ в этом случае нейтрализуется.

В предложении-высказывании из В. Белинского подчеркивается не только и не столько длительность и непрерывность действий, названных в нем, сколько их исчерпанность, автору важно подчеркнуть, что ничто другое не занимало двух людей и что их потребности как бы ограничены питьем и едой.

Этот семантический оттенок не устраняется, если в функции средства выражения сочинительных отношений в таких повторяющихся частях выступает соединительный союз *да*, имеющий значение ‘перечисление полностью исчерпано и не может быть продолжено’ [Морковкин (ред.) 1997: 89]. Ср.: *И добро бы худо ему (Степану. – К. С.) было, есть-пить бы не давали, работой бы изнуляли – а то слонялся целый день взад и вперед по комнате, как оглашенный, **ел да пил, ел да пил*** (М. Салтыков-Щедрин).

Отсюда следует, что семантику ‘исчерпанности перечисления’ выявляет именно обратный повтор сочинительной конструкции и, наоборот, что данное стилистико-синтаксическое

построение вносит в создаваемое предложение-высказывание семантику 'исчерпанности перечисления'.

Именно эту семантику обратного повтора сочинительной конструкции актуализируют в речи частицы (*только, лишь* и др.) и местоименные сочетания (*ничто иное* и др.), подчеркивающие либо оценку количества перечисленных компонентов как незначительного, либо невозможность продолжить перечисление. Ср.: *Если мы сумели Иисуса Христа вложить в машину, то в принципе ничто не мешало то же самое совершить со многими историческими личностями, нужны для этого **лишь труд и время, время и труд*** (В. Тендряков); *Женщина входит не только в память – она входит в тело, в обреченное, усталое <...> солдатское тело, живущее **воспоминаниями и страхом, страхом и воспоминаниями и ничем иным*** (Б. Васильев).

Согласно «Общей риторике» Т. Г. Хазагеров и Л. С. Шириной, обратный повтор сочинительной конструкции (в их терминологии, «простой хиазм») изображает чаще всего монотонность или бессмысленность описываемых событий [Хазагеров, Ширина, 1999: 279], попавших в фокус аксиологической интенции автора речи.

Представляется, что каждый из отмеченных изобразительных эффектов обусловлен не только и даже не столько обратным повтором сочинительной конструкции, сколько лексической семантикой повторяемых в условиях инверсии сочиненных компонентов (словоформ) и общим смыслом контекста. По-видимому, сам по себе обратный повтор сочинительной конструкции прежде всего синтаксически обеспечивает риторическое выделение двух тавтологических номинаций, которыми, с точки зрения автора речи, ограничивается то или иное множество предметов или признаков.

Подобный эффект обусловлен зеркально симметричным построением обратного повтора сочинительной конструкции и его формальной (конструктивной) семантикой. Ср.: – *<...> спросите у всякой замужней женщины. Вот хоть*

у Catherine <...> – *Ах, нет, кухня, только не у Catherine: наряды и выезды, выезды и наряды* <...> (И. Гончаров); *Пущай это для многих по началу стыдно и смешно, смешно и стыдно – ничего!* (Ю. Алешковский); *Господи, даруй нам эту добродетель – молчать и молиться, молиться и молчать* (Русский дом, № 7, 2002).

Очевидно, что в книжно-письменной речи обратный повтор сочинительной конструкции используется интенционально, он всегда выявляет актуальное для автора речи смысловое содержание, порожденное его (автора речи) коммуникативным намерением, и делает это смысловое содержание доминантным для понимания речевого высказывания.

При этом возникает вопрос: почему такой тип повтора, который, согласно приведенной выше дефиниции *ad hoc*, является интенциональным, оказывается раритетным, функционально ограниченным сферой книжно-письменной речи, да и то в отдельных ее стилевых разновидностях? Для ответа на этот вопрос следует коснуться как положения обратного повтора сочинительной конструкции в функциональной парадигматике языка, так и его метаязыковой оценки в узусе.

Наблюдения показывают, что для выражения семантики ‘исчерпанности перечисления’ наряду с обратным повтором сочинительной конструкции используются конструкции с текстовыми маркерами исчерпанности перечисления типа *и только*, которые свободно присоединяются к сочинительной конструкции или к отдельной словоформе, подчеркивая в последнем случае исчерпанность множества одним элементом.

Относительная новизна таких синтаксических построений отражается в неустойчивости пунктуационного оформления присоединяемого сегмента в письменной речи: перед *и только* ставится запятая или тире, а иногда знак препинания вообще отсутствует. Между тем в устно-разговорной речи перед *и только* обычна смысловая пауза, превышающая длительность паузы, наблюдаемой при структурировании сочинительных отношений (т. е. так называемой «сочинительной паузы»).

Ср. : – <...> *На ней (на телеге – К. С.) теперь лежит мой узелок; он не велик: несколько любимых книг, две перемены белья – и только* (Ф. Достоевский); *И тут нельзя не восхититься способностью Явлинского из сложной, трудной, даже кровавой жизненной ситуации конструировать чистую, как слеза, абстракцию: перед ним граждане, субъекты права, и только* (Завтра, № 8, 2000); *Медицинские лаборатории в армии занимались противоэпидемическими мероприятиями и только* (Дуэль, № 8, 2000).

В отличие от обратного повтора сочинительной конструкции такие построения не несут дополнительной изобразительно-смысловой нагрузки, определяемой повторяемостью конструкции в условиях инверсии ее компонентов; выражают семантику ‘исчерпанности перечисления’ более четко (за счет паузации и текстового маркера); позволяют обозначить исчерпанность множества одним элементом, а также тремя и более элементами; находят широкое распространение не только в языке художественной литературы и в публицистике, но и в устно-разговорной речи.

Все это обуславливает распределение маркированности в функциональной парадигматике языка, где обратный повтор сочинительной конструкции становится более маркированной структурой, используемой в основном как средство синтаксической изобразительности.

Такая характеристика опирается и на метаязыковую оценку обратного повтора сочинительной конструкции в узусе: говорящие (и, главное, пишущие) стремятся не употреблять данную конструкцию вне реализации особых эстетических интенций, поскольку, во-первых, она осознается ими как речевое украшение, а во-вторых, при обучении родному языку у них формируется сильная метаязыковая установка на дозированное использование в письменной речи повторов разных типов (в частности, начиная с дошкольного возраста идет борьба с так называемым «синтаксическим монотоном», во многом, безусловно, оправданная и необходимая).

Вместе с тем метаязыковая оценка говорящими того или иного языкового средства не является в полной мере достаточным условием для мотивировки языкового состава их индивидуальных стилей речи, так как «для стиля вообще определяющее значение имеет не языковое средство, а факт его выбора» [Мецлер, 1990: 30].

Важно понимать, что, включаясь в функционально-парадигматические связи, различные синтаксические построения формируют особые стилистико-синтаксические ряды, системность которых складывается в процессе перманентного коммуникативно осознанного отбора их членов для нужд текстообразования (ведь автоматизм и, соответственно, неосознаваемый характер грамматического структурирования хотя бы частично «снимается» благодаря превербальному опосредованию прагматических установок индивидуального стиля в «мысленном черновике» (термин и понятие Л. С. Выготского) письменной речи и / или благодаря вербальному их опосредованию в процессе редактирования уже созданного текста).

При этом синтаксическая структура каждого из них «наращивает» стереотипию соответствия определенным коммуникативно-речевым контекстам, обуславливающим выбор автором текста конкретного синтаксического средства с его формальной семантикой, конструктивными возможностями, прагматическими и метаязыковыми коннотациями, изобразительным потенциалом.

Обратный повтор сочинительной конструкции является результатом такого взаимодействия сочинительной связи словоформ и повтора, при котором повтор в своей инверсивной разновидности охватывает сочинительную конструкцию в целом, приводя, по сути дела, к осуществлению двух актов сочинительной связи одних и тех же словоформ, обусловленных синтаксическим «форматом» обратного повтора сочинительной конструкции как автономной синтаксической модели изобразительного характера.

Литература

1. Бондарко А. В. Проблемы грамматической семантики и русской аспектологии. СПб., 1996.
2. Галлямов Ф. Г. Синтаксис простого осложненного предложения в татарском языке. Казань, 2006.
3. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М., 1969.
4. Мецлер А. А. Прагматика коммуникативных единиц. Кишинев, 1990.
5. Морковкин В. В. (ред.) Словарь структурных слов русского языка. М., 1997.
6. Поливанов Е. Д. За марксистское языкознание. М., 1931.
7. Прияткина А. Ф. Осложненное простое предложение. Владивосток, 1983.
8. Санников В. З. Русский синтаксис в семантико-прагматическом пространстве. М., 2008.
9. Троицкий Е. Ф. Сочинение тождественных членов // Русский язык в школе, № 6, 1977.
10. Хазагеров Т. Г., Ширина Л. С. Общая риторика. Ростов н/Д, 1999.
11. Aitchison J. «Say, say it again Sam»: The treatment of repetition in linguistics / J. Aitchison // Repetition. Tübingen, 1994.
12. Chomsky N. Conjunction // Modern studies in English. Readings in transformational grammar. New Jersey, 1969.
13. Lindström J. Vackert, vackert!: Syntaktisk reduplikation i svenskan / J. Lindström. Helsingfors, 1999.

ПРЕДПОСЫЛКИ И ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Современный этап развития общества характеризуется процессом его интенсивной информатизации. Постепенно возрастает роль информационных процессов во всех сферах человеческой деятельности, повышается потребность людей в информации и в средствах ее обработки, хранения и использования. Рост потребности в информации неизбежно приводит к появлению новых электронных информационных и коммуникационных технологий, используемых наряду с традиционными носителями информации (бумажных носителей, аудио- и видеопленках и т. п.). Информатизация общества не могла не затронуть систему образования, которая, по определению, должна оперативно реагировать на социальный заказ в подготовке специалистов. В качестве основных предпосылок можно назвать следующие три, способствующие информатизации системы образования.

Во-первых, в современном быстро меняющемся мире и при постоянно возрастающем потоке информации невозможно одновременно в школе или вузе получить весь объем знаний, необходимый для полноценной профессиональной деятельности на протяжении всей жизни. По совершенно объективным причинам с развитием сфер деятельности человека будет неизбежна потребность в получении *новых* знаний и развитии *новых* умений практической деятельности в *новых* условиях завтрашнего дня. Поэтому на современном этапе развития общества возникла **необходимость в переходе от «обучения на всю жизнь» к «обучению на протяжении всей жизни»**.

Во-вторых, обучение на протяжении всей жизни будет требовать от обучающихся в процессе формального обучения в школе, учреждениях среднего специального образования или вузе **развития умений самообразования**. Безусловно, самообразование в области иностранного языка и культуры страны изучаемого языка на протяжении всей жизни возможно, если **разви-**

вать в школе и вузе соответствующие умения самостоятельной учебной деятельности.

В-третьих, потребности современного наукоемкого производства в специалистах, владеющих не только суммой знаний, но и компетентностью, вызвало необходимость обозначить в качестве результата обучения не совокупность дискретных знаний, умений и навыков обучающихся, а **развитие их познавательной деятельности, умений получать (извлекать и синтезировать) необходимые знания и развивать умения их практического использования.**

Данные предпосылки заставили по-иному посмотреть на педагогический процесс как на процесс овладения обучающимися стратегиями активного получения и переработки информации с целью ее дальнейшей практического применения.

На современном этапе развития системы образования информатизация включает весь спектр мер от компьютеризации школ и разработки программного обеспечения до формирования информационной культуры обучающихся. В этой связи информатизация образования в широком понимании этого термина трактуется как *«целенаправленно организованный процесс обеспечения сферы образования методологией, технологией и практикой создания и оптимального использования научно-педагогических, учебно-методических разработок, ориентированных на реализацию возможностей средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), применяемых в комфортных и здоровьесберегающих условиях»* [10, с. 106].

Институтом информатизации образования РАО под руководством профессора И. В. Роберт в рамках Комплексной программы РАО «Информационные и коммуникационные технологии в общем, профессиональном и дополнительном образовании» были обозначены основные направления информатизации образования в отечественной школе, включающие широкую палитру аспектов информатизации (от разработки методологии до совершенствования процессов информатизации управления образовательными учреждениями), а также были разработаны

теоретические основы и научно-методическое обеспечение нового научного направления педагогической науки «теория и методика информатизации образования» [10, 11]. Данные направления определили стратегию информатизации системы общего среднего, специального и высшего профессионального образования в России.

В настоящее время информатизация образования является одним из приоритетных направлений отечественной системы общего среднего, среднего специального и высшего профессионального образования, что отражено во многих федеральных нормативных документах. В частности, согласно Концепции модернизации Российского образования на период до 2010 года «информатизация и обеспечение учебным оборудованием, совершенствование образовательного процесса и материально-технической базы» средних общеобразовательных городских, сельских и поселковых школ, а также «информатизация образования и оптимизация методов обучения, активное использование технологий открытого образования» выступают одними из приоритетных направлений развития отечественной системы образования.

В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования второго поколения в качестве одного из результатов освоения основной образовательной программы общего образования по информатике выступает *«формирование информационной культуры учащихся и их компетенции в области информационно-коммуникационных технологий»* [27].

В приложении к приказу Министерства здравоохранения и социального развития № 593 от 14.08.2009 «Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих» в качестве одной из составляющих компетенции педагогического работника указывается *информационная компетенция* – знания и умения, обеспечивающие «эффективный поиск, структурирование информации, ее адаптацию к особенностям педагогического процесса и дидактическим

требованиям, формулировку учебной проблемы различными информационно-коммуникативными способами, квалифицированную работу с различными информационными ресурсами, профессиональными инструментами, готовыми программно-методическими комплексами, позволяющими проектировать решение педагогических проблем и практических задач, использование автоматизированных рабочих мест учителя в образовательном процессе; регулярная самостоятельная познавательная деятельность, готовность к ведению дистанционной образовательной деятельности, использование компьютерных и мультимедийных технологий, цифровых образовательных ресурсов в образовательном процессе, ведение школьной документации на электронных носителях [6].

Кроме того, в рамках приоритетного национального проекта «Образование» были реализованы такие федеральные целевые программы, как «Электронная Россия» (2002–2010 гг.), «Компьютеризация сельских школ» (2001–2005 гг.), «Компьютер в каждую школу» (2001–2005 гг.), основная направленность которых заключалась в компьютеризации и информатизации общего среднего и высшего профессионального образования.

Таким образом, современная государственная политика РФ в области образования *de juro* и *de facto* создала благоприятные условия для создания и постоянного развития информационной образовательной среды, в которой учащиеся и студенты могли бы активно использовать информационные и коммуникационные технологии в образовательном процессе.

Языковое образование является неотъемлемой частью общего среднего, среднего специального и высшего профессионального образования в России. В этой связи информатизация языкового образования в целом осуществляется по тем же направлениям, что и другие отрасли знаний. Вместе с тем иностранный язык как учебная дисциплина имеет свою специфику, отличающую ее от других дисциплин гуманитарного цикла. Поэтому для методических целей представляется необходимым отдельно выделить и рассмотреть основные направления инфор-

матизации применительно к языковому образованию, акцентировав особенности иностранного языка как предмета.

Прежде всего, необходимо определить, что мы понимаем под информатизацией языкового образования. В методике обучения иностранному языку *информатизация образования* представляет собой *комплекс мер по обеспечению всего процесса обучения и овладения иностранным языком и культурой страны изучаемого языка методологией, технологиями разработки новых учебных и учебно-методических материалов, методиками использования новых информационных и коммуникационных технологий в обучении, подготовкой и переподготовкой педагогических кадров, способных широко использовать потенциал информационных технологий на практике в здоровьесберегающих условиях*. Данное определение обозначает следующие основные направления информатизации языкового образования:

- определение методологической базы отбора содержания обучения, разработки методов и форм обучения иностранному языку и культуре [6–8];
- отбор содержания обучения иностранному языку и культуре в условиях информатизации языкового образования [8];
- отбор и разработка активных и проблемных методов и форм обучения языку и культуре в условиях информатизации языкового образования [8, 9, 12, 25];
- разработка инновационных методик использования информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в обучении иностранному языку и культуре [1, 5, 7, 13, 21–25];
- разработка учебных материалов нового поколения, интегрирующих различные виды ИКТ в процесс обучения и овладения иностранным языком [19, 20, 25];
- разработка систем компьютерного контроля развития речевых умений и формирования языковых навыков речи обучающихся;

- организация системы подготовки и переподготовки педагогических кадров в области информатизации языкового образования [3, 4, 26];
- обеспечение мер информационной безопасности обучающихся [15].

Содержание каждого из направлений информатизации языкового образования подробно представлено в одной из наших работ [16, 17].

Литература

1. Апальков В. Г. Методика формирования межкультурной компетенции средствами электронно-почтовой группы (английский язык, профильный уровень) : дис. ... канд. пед. наук. Тамбов : ТГУ имени Г. Р. Державина, 2008.
2. Выготский Л. С. Вопросы теории и истории психологии // сб. соч. в 6 т. Т. 1. М., 1982.
3. Евстигнеев М. Н. Компетентность учителя иностранного языка в области использования информационно-коммуникационных технологий // Иностр. языки в школе. 2011. № 9. С. 2–9.
4. Евстигнеев М. Н. Методика формирования компетентности учителя иностранного языка в области использования информационных и коммуникационных технологий : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М. : Московский пед. гос. ун-т, 2012.
5. Маркова Ю. Ю. Методика развития умений письменной речи студентов на основе вики-технологии (английский язык, языковой вуз) : дис. ... канд. пед. наук. М. : МГГУ имени М. А. Шолохова, 2011.
6. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 14 августа 2009 г. № 593 утвержден новый раздел Единого квалификационного справочника (ЕКС) должностей руководителей, специалистов и служащих «Квалификационные характеристики должностей работников образования». М. : Минздравсоцразвития, 2009.

7. Павельева Т. Ю. Методика развития умений письменной речи студентов средствами учебного Интернет-блога (английский язык, языковой вуз) : дис. ... канд. пед. наук. Тамбов: ТГУ имени Г. Р. Державина, 2010.
8. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностр. языки в школе. 2000. № 2, 3.
9. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В. Теория и практика дистанционного обучения. М. : Академия, 2004.
10. Роберт И. В. Основные направления информатизации образования в отечественной школе // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. 2005. № 5. С. 106–114.
11. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. М. : ИИО РАО, 2010.
12. Сафонова В. В. Проблемные задания на уроках английского языка в школе. М. : Еврошкола, 2001.
13. Соломатина А. Г. Методика развития умений говорения и аудирования учащихся посредством учебных подкастов (английский язык, базовый уровень) : дис. ... канд. пед. наук. М. : МГГУ им. М.А. Шолохова, 2011.
14. Сысоев П. В. Лингвистический корпус, корпусная лингвистика и методика обучения иностранным языкам // Иностр. языки в школе. 2010. № 5. С. 12–21.
15. Сысоев П. В. Информационная безопасность учащихся при работе в образовательной Интернет-среде: современный ответ на вызовы времени // Иностр. языки в школе. 2011. № 10. С. 16–20.
16. Сысоев П. В. Информатизация языкового образования: основные направления и перспективы // Иностр. языки в школе. 2012. № 2. С. 2–9; № 3. С. 2–9.
17. Сысоев П. В. Дидактические свойства и функции современных информационных и коммуникационных технологий // Иностр. языки в школе. 2012. № 6. С. 12–21.

18. Сысоев П. В. Использование информационных и коммуникационных технологий в обучении иностранному языку: учебно-метод. пособие. М. : Глосса-пресс, 2012.
19. Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н. Современные учебные Интернет-ресурсы в обучении иностранному языку // Иностр. языки в школе. 2008. № 6. С. 1–10.
20. Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н. Разработка авторских учебных Интернет-ресурсов по иностранному языку // Иностр. языки в школе. 2009. № 2. С. 8–16.
21. Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н. Технологии Веб 2.0 в создании виртуальной образовательной среды для изучения иностранного языка // Иностр. языки в школе. 2009. № 3. С. 26–31.
22. Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н. Технологии Веб 2.0: Социальный сервис блогов в обучении иностранному языку // Иностр. языки в школе. 2009. № 4. С. 1–18.
23. Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н. Технологии Веб 2.0: Социальный сервис вики в обучении иностранному языку // Иностр. языки в школе. 2009. № 5. С. 2–8.
24. Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н. Технологии Веб 2.0: Социальный сервис подкастов в обучении иностранному языку // Иностр. языки в школе. 2009. № 6. С. 8–11.
25. Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий: учебно-методическое пособие. М. : Глосса-Пресс; Ростов н/Д. : Феникс, 2010.
26. Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н. Компетенция учителя иностранного языка в области использования информационно-коммуникационных технологий: определение понятий и компонентный состав // Иностр. языки в школе. 2011. № 6. С. 16–20.
27. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. М., 2010.

ЛОГИКО-ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ В РАЗВИТИИ ДЕТСКОГО НАРРАТИВА

Ранее проблемы развития у детей и освоения ими связной речи находились в фокусе внимания психологов и педагогов (Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, А. Р. Лурия, К. и Ш. Бюлер и другие), но в последние десятилетия интерес к данным проблемам проявляется и у лингвистов, что изменило научный статус детской речи, появилось определение «лингвистика детской речи». Ученые анализируют не только онтогенез системы языка, но исследуют черты сходства между явлениями онтогенеза и социогенеза в речемыслительной деятельности. Это позволило ученым включить исследования детской речи в область как прикладного, так и теоретического языкознания (А. М. Шахнарович, Е. С. Кубрякова, С. Н. Цейтлин, Н. И. Ленская и др.). Отечественные ученые Н. М. Юрева, Г. А. Золотова, описывая процессы речепорождения у детей дошкольного возраста, акцентируют внимание на способности детей к порождению отдельных синтаксических единиц и структур, поскольку именно синтаксические единицы выполняют коммуникативную функцию. Более подробно описывает развитие синтаксических структур в речи ребенка представитель гамбургской школы педолингвистики Е. Оксаар [2, 55–56].

Наряду с однословными предложениями у ребенка с 1,6 года встречаются уже двусловные предложения, что является новообразованием, которое зависит от объема памяти и величины мозга. В коротком промежутке после 2 лет следуют многословные предложения, начинаются синтаксическая и морфологическая дифференциация и дальнейшее выстраивание фонологической и семантической систем. В то время как на первой стадии двусловные предложения представляют собой так называемые *слово-предложение-блоки*, т. е. нанизывание однословных предложений с одинаковой интонацией и паузой между ними. Например, *Auto fahren* – ребенок (1,6 года) видит

проезжающую мимо машину. Во второй стадии оба слова соединяются соответствующей интонацией. Эта стадия описана у К. Штерн и В. Штерна, В. Леопольда, Е. Оксаар, П. Менук. Это раннее синтаксическое новообразование, в котором видны фундаментальные семантические связи, такие как агенс-действие, агенс-объект, действие-объект, принадлежность, место нахождения и другие. Далее детские предложения воспринимаются как продукты селективного процесса имитации языка окружения. Взрослые со своей стороны расширяют эти предложения. Если Петер говорит (2,1 года): «Тедди из кровати», он слышит от матери: «Да, Тедди в своей кровати». Ребенок выхватывает обычно только слова с сильным ударением взрослых и не принимает во внимание артикли, вспомогательные глаголы и функциональные слова, которые несут меньшую семантическую нагрузку [2, 55–56].

После второго года жизни следует образование более сложных типов предложений и морфологических структур: вопросительное предложение, отрицательное предложение, спряжение, склонение, сравнение. Развитие грамматических форм зависит не только от их формальной сложности, но и от степени когнитивной трудности, что выделяют И. Шлезингер и Д. Слобин. Отсюда становится понятным, почему в некоторых языках условные предложения и предложения с союзом «потому что» появляются позже (в период первичной продвинутой ступени) приобретения ребенком словарного запаса, например в 1–2 года, точно так же как пассивные конструкции, которыми ребенок овладевает только между 7–9 годами.

При построении текста-рассказа у ребенка преобладают, несмотря на способность к гипотаксису (подчинению), паратаксические словосочетания («und da kommt...» ср. с русским «и тут приходит...»). Дети преимущественно употребляют главные предложения, относительная частота употребления придаточных предложений повышается от 9,2% в семь лет до 14,4% в десять лет.

Что и как говорит ребенок, зависит от контекста и ситуации. Например, при рассматривании книжки с картинками

ребенок отвечает часто на вопрос одним словом. Вопрос: «Was tut die Puppe?» – «Что делает кукла?». Ответ: «Schläft» – «Спит». Субъект здесь для взрослого и ребенка присутствует двояко – в вопросе и в картинке. Подобные ответы взрослых принадлежат к спонтанным моделям высказывания. В коммуникативных актах, в которых ребенок сам начинает разговор, могут рано появляться более длинные высказывания. Кирстен (2,0 года) хочет получить конфеты, обращается к дяде: «Onkel hat Bonbon» – «У дяди есть конфетка»; «Mehr Bonbon dann», – «Дай больше конфет» [перевод наш – А. У.].

Н. М. Юрева, исследуя становление устного повествования в речевом онтогенезе, говорит, что нарративные умения формируются у детей рано – это высказывания-сообщения, мини-монологи, монологи для себя [1; 96–136]. При этом Н. М. Юрева описывает эксперимент с русскоязычными детьми в детских садах г. Москвы: детям предлагалось рассказать сказочную историю, представленную в серии иллюстраций. Основной целью данного исследования было проанализировать, как испытуемые будут строить последовательность высказываний по картинкам. Исследователю необходимо было проследить, как ребенку удастся построить развернутое последовательное повествование о событиях по картинкам. Были выделены показатели смысловой целостности и связности повествования по сюжетным картинкам. Анализ детских рассказов показал, что дети не смогли выделить смысловое ядро истории, не показали смысловую связь между фрагментами истории, не могли выстроить логическую последовательность событий и т. д. Налицо слаборазвитое логическое мышление у детей.

Если обратиться к методологическим основам развития логического мышления, то первую очередь это будут работы Л. С. Выготского, Ж. Пиаже, С. Л. Рубинштейна, Дж. Брунера, Д. Б. Эльконина, раскрывающие теоретические положения о взаимосвязи языка и мышления, мышления и речи, да и психолингвистические концепции Н. И. Жинкина, И. А. Зимней, А. А. Леонтьева позволяют определить понятие «логическое мышление», его особенности, формы, операции и изучить

психолого-педагогические основы методики развития логического мышления младших школьников в процессе обучения языкам – родному и иностранному.

Изучение психолого-педагогической литературы, исследований в области философии и логики позволяет дать определение понятия «логическое мышление»: это вид мышления, сущность которого заключается в осознанном применении логических операций в соответствии с законами логики. Умение логически мыслить включает в себя ряд взаимосвязанных компонентов, основными из которых являются умения производить мыслительные операции: оперировать понятиями, выражать суждения, строить умозаключения. Как выявили исследователи Е. С. Антонова, Т. А. Ладыженская, Г. А. Бакулина, В. В. Перевозчикова и другие, наиболее благоприятный период для начала целенаправленной и систематической работы по развитию логического мышления – это дошкольный и младший школьный возраст, на уроках русского и иностранного языков.

В результате изучения научной и учебно-методической литературы было определено содержание процесса развития логического мышления в ходе работы над темой «Предложение», поскольку именно данная синтаксическая единица выполняет коммуникативную и когнитивную функции, служит главным средством формирования, выражения и сообщения мыслей. Итак, выстраивая предложение, мы включаем работу с понятиями, а именно определяем видо-родовые отношения между понятиями, отношения последовательности, причинно-следственные связи; с суждениями (отрицательные, утвердительные суждения); с умозаключениями (построение умозаключения на основе сопоставления нескольких суждений).

На материале темы «Предложение» в русском и английском языках нами разработаны логико-лингвистические упражнения, построенные на основе следующих принципов: взаимообусловленность, сочетание и неразрывная взаимосвязь развиваемых логических, лингвистических и речевых умений, принцип открытости и вариативности использования логико-лингвистических упражнений [3, 5–10].

Под логико-лингвистическими стратегиями нами понимаются учебные задания, составленные на основе изучаемого языкового материала на русском и английском языках и развивающие у младших школьников языковые и речевые умения параллельно с логическими.

Вот примеры логико-лингвистических заданий:

1. Сравнение объектов.

Задание: из двух последних предложений выберите то, в котором столько же слов, сколько в первом.

Русский язык	Английский язык
Вдруг пошел сильный дождь. Капельки росы блестят на траве. Ветер закружил опавшие листья.	It is autumn, it is autumn. Leaves are falling down. They are gold. They are red. They are brown.

Этапы выполнения заданий на сравнение объектов:

- чтение учителем учебного задания;
- выполнение учениками задания с формулированием обоснованного ответа;
- выполнение учащимися дополнительных заданий поискового характера (другие стихи и тексты).

Способы усложнения заданий данной группы: увеличение количества предложений, упражнение на различение знаков препинания (восклицательный, вопросительный); задания на нахождение второстепенных членов предложения.

2. Построение умозаключения на основе сопоставления суждений.

Русский язык	Английский язык
На землю падает пушистый снег. Как красиво в зимнем лесу!	It is winter, it is winter. Let us skate and ski!

Дети дают ответы:

В первом предложении стоит точка и в русском, и в английском языках. Это повествовательные предложения. В конце второго предложения стоит восклицательный знак. Это восклицательные предложения, они выражают наш восторг.

3. Установление закономерности расположения объектов.

Русский язык	Английский язык
Синицы не улетают на зиму в теплые страны и звонко перекликаются в зимнем лесу.	«In cold winter I like to ski and skate», – says little Kate.

Дети находят однородные сказуемые: не улетают, перекликаются – это однородные сказуемые, они характеризуют синиц, которые зимуют в лесу.

В английском предложении также два однородных сказуемых: like to ski, skate, которые подчеркивают зимние забавы детей.

4. Установление последовательности событий.

Эти задания направлены на то, чтобы научить детей изложению мыслей. Например: нахождение предложения, последующего или предшествующего по смыслу. Даются три предложения:

Русский язык	Английский язык
Кошка прибежала во двор. Кошка относится к хищным животным. Наседка быстро собрала цыплят.	Snow is everywhere. It is winter. Where are animals?

Дети выбирают предложение, которое предваряет эту ситуацию (кошка относится к хищным животным). Затем ее действие (прибежала во двор) и реакция наседки на появление кошки (быстро собрала цыплят).

Здесь дети также выбирают предложение, которое предваряет ситуацию (It is winter), затем – природу зимой (Snow is everywhere) и, наконец, вопросительное предложение – «А где же звери?» (Where are animals?).

5. Установление причинно-следственных связей.

Умение устанавливать причинно-следственные связи в предложении играет важную роль в процессе овладения языковыми знаниями и знаниями других дисциплин. Понимание причины и следствия принадлежит к числу таких языковых явлений, без

ссылки на которые не обходятся наши рассуждения. От сформированности умения устанавливать причинно-следственные связи зависят умения рассуждать, доказывать, строить правильные умозаключения, в том числе в практике овладения языками, как родным, так и иностранным. Кроме того, развитие данных умений необходимо для повышения культуры речи учащихся.

В процессе работы над логико-лингвистическими заданиями на установление причинно-следственных связей в предложении дети должны усвоить, что причина – то явление, вызывающее возникновение другого явления, которое и будет следствием.

Например, установление правильного порядка означает, что первым должно быть предложение-причина, вторым – предложение, являющееся следствием. Даются два предложения:

Русский язык	Английский язык
Яблони засохли. Зайцы объели кору.	Little birds want to eat. It is cold winter.

Правильное решение: Зайцы объели кору, и яблони засохли.

Правильное решение: It is cold in winter and little birds want to eat.

6. Установление видо-родовых отношений между понятиями.

Умение устанавливать видо-родовые отношения между понятиями необходимо при построении определения понятий, поскольку в начальной школе наиболее распространенным способом определения понятий, в том числе грамматических, является определение через ближайший род и видовые отличия. В процессе обучения можно использовать простые и доступные детям термины: общее название, общее по значению слово, более общее название, менее общее название. Мы при обучении детей иностранному языку обучаем их находить обобщающее слово, например:

Apples, bananas, oranges – фрукты.

Potatoes, tomatos, cucumbers – овощи.

На уроках русского языка школьникам начальных классов объясняется, что родовое понятие является более общим названием, а видовое – менее общим. Видовые понятия можно назвать одним словом – родовым понятием. Например, *яблоко, апельсин, банан* – это менее общие названия для более общего по значению слова *фрукты*.

Предлагаемые логико-лингвистические стратегии целесообразно проводить на уроках русского и иностранного языка параллельно. При данном подходе изучение языков может и должно повлечь за собой интенсивное развитие логического мышления, научит младших школьников анализировать, сравнивать, обобщать, группировать объекты предложения, подготовит их к формированию понятийного мышления и обеспечит последовательное нарративное повествование, что необходимо на последующих образовательных ступенях.

Задачами учителя являются:

- разработка логико-лингвистических стратегий для всех образовательных ступеней по соответствующим темам;
- разработка заданий на развитие других логических умений: умения систематизировать, устанавливать функциональные отношения между понятиями, строить умозаключения и выстраивать последовательные повествования;
- обеспечение преемственности в работе по развитию логического мышления на разных возрастных ступенях с учетом интегративного обучения родному и иностранному языкам;
- создание системы подготовки учителей и студентов к проведению такого рода работы в начальных классах.

Литература

1. Юрьева Н. М. Механизмы онтогенеза связной речи: динамическая типология устного повествования на дошкольной ступени // Очерки по синтаксису связной речи: монография. М. : Ключ-С, 2013. Глава IV. С. 96–136.

2. Утехина А. Н. Исследования речевого развития ребенка в психолингвистическом аспекте // Иностранный язык в дошкольном возрасте: монография. Ижевск : Изд-во «Удмуртский университет». С. 48–50.
3. Перевозчикова В. В. Развитие логического мышления младших школьников в процессе изучения темы «Предложение» : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киров, 2009.

Е. А. Широких

ОПРЕДЕЛЕННОСТЬ И НЕОПРЕДЕЛЕННОСТЬ КАК СЕМАНТИЧЕСКИЕ ДОМИНАНТЫ РУССКОЙ И АНГЛИЙСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА

Идея о том, что язык навязывает его носителю определенную картину мира, высказанная в свое время Вильгельмом фон Гумбольдтом, впоследствии получила новую жизнь благодаря работам Анны Вежбицкой, которая продемонстрировала лингвоспецифичность большого числа понятий на весьма обширном языке материала. Смысл говоримого в существенной степени предопределен языком, на котором человек говорит. Если речь идет о предметной лексике, то различие между языками может быть объяснено различиями в условиях жизни. Однако лингвоспецифическими оказываются значения и у абстрактных слов, таких как душа. Вслед за Гумбольдтом Вежбицкая принимает гипотезу о связи языка с национальным характером, тем более что свойственные разным языкам различия мировосприятия, безусловно, носят системный характер [Wierzbicka, 1992: 52].

Одно из проявлений этой системности – наличие в языковых картинах мира разных языков своего рода семантических доминант. Вежбицкая приводит убедительные свидетельства того, что в русском языке более тщательно, чем, например, в английском, разработана сфера эмоций (например, знаменитое русское слово «тоска», которое не имеет эквивалентов в английском как, впрочем, и в других языках). Кроме того, автор рассматривает русские грамматические конструкции, выражающие

«непричастность человека к ходу событий»: “the feeling that human beings are not in control of their lives and that their control over events is limited”; “a lack of emphasis on the individual as an autonomous agent, ‘achiever’, and controller of events”. Имеются в виду конструкции со словами *можно, нужно, невозможно, нельзя* (где субъект в дативе или же опущен вообще); *хочется, не спится, не работается, пишется, удалось* и другие, которые, бесспорно, имеют принципиальный характер для русского языкового сознания [Wierzbicka, 1988].

В статье А. А. Зализняка, И. Б. Левонтиной неагентивность представлена как одна из фундаментальных идей, формирующих семантический универсум русского языка (т. е. как семантическая доминанта русской языковой картины мира): авторы показывают, что эта тема разработана с большой полнотой не только в русской грамматике, но и в лексике. Рассматривается группа глаголов, значение которых сводится к тому, что событие произошло с человеком как бы само собой – не потому, что он этого хотел. Это глаголы *собираться, постараться, успеть / не успеть, удалось, получилось, вышло, сложилось, случилось, посчастливилось, повезло, угораздило, умудрился* и другие [Зализняк, Левонтина, 1996].

Семантическая доминанта, по мнению Е. В. Падучевой, в некоторых отношениях подобна грамматическому значению: она навязывается говорящему системой языка и потому имеет как бы меньший удельный вес, чем обычное – аналогично тому, как грамматическое значение, в силу его принудительной обязательности, обладает меньшим удельным весом по сравнению с лексическим. В своей работе Е. В. Падучева отстаивает тезис о том, что неопределенность составляет одну из семантических доминант русского языка и как таковая имеет две особенности: во-первых, это семантическая сфера, которая хорошо разработана в русском языке по сравнению с языками других групп: показатели неопределенности образуют разветвленную систему, позволяющую просто выражать тонкие смысловые различия, в других языках невыразимые; во-вторых, это сфера, которая отличается некоторой стертой, легко-

весностью. Будучи навязано говорящему языковой картиной мира, значение неопределенности не всегда должно приниматься за чистую монету.

Если неопределенность составляет семантическую доминанту русской языковой картины мира, естественно ожидать, что показатели неопределенности будут иметь в русском тексте относительно малый удельный вес; в частности, при переводе будут иметь тенденцию опускаться. Разные переводчики сходятся в том, что, как правило, оставляют показатели неопределенности, в изобилии присутствующие в русском тексте, без перевода.

Естественно, полное отсутствие какого-либо концепта в той или иной лингвокультуре – явление весьма редкое. Различие между культурами проявляется в количественном и комбинаторном предпочтении признаков при концептуализации мира. Объяснение таких предпочтений требует обращения к истории, психологии, философии того или иного народа. Кроме того, подчеркивается, что важнейшим объективным показателем актуальности той или иной сферы действительности для конкретного сообщества является понятие номинативной плотности (т. е. детализация обозначаемого фрагмента реальности, сложные смысловые оттенки обозначаемого).

В то же время два языка никогда не бывают столь схожими, чтобы их можно было считать средством выражения одной и той же социальной действительности [Сепир, 1993: 261]. Большинство универсальных оппозиций находят выражение в языке; но многие лингвисты признают, что нет необходимости в том, чтобы каждый язык выражал все понятийные категории, свойственные языку вообще и при этом теми же категориями.

Лингвокультурное изучение языков дает множество доказательств в пользу того, что языки фиксируют в грамматике наиболее существенные концепты для культуры соответствующего народа, либо значимо их игнорируют. Так, говоря о категории определенности-неопределенности, известно, что в ряде языков (в т. ч. в английском) выделяются артикли, назначение которых состоит в тематизации (рематизации) обозначаемой сущности

(предмета, качества, события), т. е. представления этой сущности как известной (неизвестной) участникам общения. Наряду с этим в некоторых языках выделяется особый вид действия, происходящий в данный момент на наших глазах, как, например, континуальный вид в английском. В этом смысле можно сказать, что в английском языке существует суперкатегория определенности, распространяющаяся на именное и глагольное обозначение действительности. Значимость этой категории в межкультурном сопоставлении может быть измерена: есть языки, где эта категория представлена наиболее развернуто (английский), менее развернуто – только применительно к артиклю (немецкий) и не представлена формально (русский).

Максимальная степень развернутости категории свидетельствует о том, что эта категория обозначает приоритетный для данной лингвокультуры признак. По мнению В. И. Карасика, этот признак состоит в том, что английский стиль общения резко смещен в сторону актуализации активности адресата в процессе общения по сравнению, скажем, с русским. Адресат в англоязычном общении постоянно должен держать в поле зрения информацию о том, что нечто происходит именно здесь и сейчас, а не вообще. Отсюда и внимание к обозначению времени, к ощущению времени и даже к маркированным в англоязычной культуре признакам «старый – новый» [Карасик, 2002: 206]. Англичанин постоянно подчеркивает свое отношение к тому, что происходит, определяет релевантность происходящего в терминах определенности-неопределенности, значимости для данного момента. Для русского менталитета эти характеристики вряд ли являются приоритетными. Гораздо важнее подчеркнуть, как разворачивается действие. Отсюда, как отмечает В. И. Карасик, имперсональность русской лингвокультуры. При этом грамматическое воплощение концепта свидетельствует об этноспецифическом осмыслении действительности.

У. Чейф предложил когнитивную интерпретацию категорий определенности-неопределенности и данности-новизны языковой информации на основании представлений о структуре

памяти и происходящих в ней процессах поиска, активации и деактивации информации. Традиционно эти категории трактовались через обращение к речевому контексту; Чейф предложил понимать определенность (выражаемую в артиклевых языках артиклями) как сообщение говорящего о своем предположении, что слушающий в состоянии найти в своей памяти уникальный концепт, соответствующий определенной именной группе, а данность (выражаемую, прежде всего, порядком слов и интонацией) как сообщение говорящего о своем предположении, что соответствующий оформленному как данное фрагменту высказывания концепт или концептуальный комплекс активирован в сознании слушающего. Обе грамматические категории тем самым предстали как имеющие прежде всего когнитивную основу, тогда как присутствие в предшествующем контексте – это только один из многих способов установления данности и определенности [Chafe, 1970]. Начиная с 1980-х годов такая трактовка стала наиболее распространенной.

Категория детерминации, которая актуализируется в оппозиции «определенность-неопределенность», является категорией антропоцентрической природы: человек наделяет предмет таким признаком в зависимости от степени его познанности. Именно при помощи языка люди проводят границу между предметами и явлениями, которые известны собеседникам (следовательно, соотносящиеся с ними понятия относительно независимы и определены) и теми, которые неизвестны и новы. Следовательно, в языке должны существовать средства, разграничивающие и показывающие разницу между словами, обозначающими такие предметы и явления. Данные средства будут выражать определенность или неопределенность понятий, выраженных данными словами, и соотносить язык и действительность.

Е. В. Падучева дает прагматический анализ неопределенных местоимений, основанный на понятии говорящего в его противопоставлении слушающему, с одной стороны, и вторичному субъекту – с другой. В русском языке различается три типа неопределенных местоимений [Падучева, 1985: 209; Кузьмина, 1989]:

- 1) нереферентные (типа *какой-нибудь, кто-нибудь*), так называемые nonspecific indefinite: *А она глядела на него, ожидая, что он тотчас же скажет что-нибудь значительное; Мамаша целый день только гуляет, как герцогиня какая-нибудь;*
- 2) собственно неопределенные (типа *какой-то, кто-то*), specific indefinite: *Отец Андрей, соборный протоиерей, говорил о чем-то с матерью Нади, Ниной Ивановной;*
- 3) слабоопределенные (типа *кое-какой, а также один, некоторые*): *Служил у нас на корабле один матрос.*

Собственно неопределенное местоимение обозначает объект, который говорящий не может опознать; а нереферентное местоимение употребляется в контексте, где никакой конкретный объект не имеется в виду. С помощью слабоопределенного местоимения говорящий вводит в денотативное пространство текста объект, известный ему, говорящему, не предполагая, что он известен слушающему (т.е. говорящий не предполагает у слушателя возможности идентифицировать этот объект). Слабоопределенное местоимение иногда осуществляет интродуктивную функцию.

У. Колинсон рассматривает артикли и некоторые местоимения как указатели (индикаторы), отмечая, что детерминация и указание – это тесно связанные понятия, кроме того, указание (использование слова или жеста, чья функция – направить внимание на данный предмет или предметы или от него/них) может быть определенным и неопределенным [Collinson, 1937: 56].

Он предлагает свою классификацию, выделяя три группы: (1) индикаторы, определенные и для говорящего, и для слушающего (поэтому не возникает дальнейших вопросов); (2) определенные (или условно определенные) для говорящего, но неопределенные для слушающего – *a certain*; (3) неопределенные ни для говорящего, ни для слушающего (поэтому возникают дальнейшие вопросы). Первая группа делится, в свою очередь, на неселективные (“Non-selective by exhaustion of items”) – *every* и селективные, которые: (а) указывают на конкретный объект –

this (that); (б) исключают единственную альтернативу – *the other*. В группе (а) далее выделяются определенный артикль *the* “by demonstrating a single-member class to which item belongs”. В третьей группе собственно неопределенных индикаторов выделяются: (а) неселективные (“Non-selective by not making a condition or by rejecting the notion of particularity”) – *any*; (б) селективные, которые, в свою очередь, могут быть: а) зависимыми от выраженных или невыраженных условий (“by dependence on implicit or explicit conditions”) – *some*, а в случае условия принадлежности к классу – неопределенный артикль и б) отрицающие полное удовлетворение условия (“by rejecting a particular fulfilling a condition”) – *another, some... else* [Collinson, 1937: 34]. Классификация У. Колинсона, опирающаяся на прагматический фактор, представляется достаточно полной и разъясняющей некоторые особенности употребления тех или иных детерминативов. Однако согласно данной классификации *every* относится к определенным индикаторам, с чем мы не можем согласиться, рассматривая *every* как неопределенный детерминатив в противопоставлении с *each*.

На прагматический фактор опирается в своей работе и Дж. Хокинс, выделяя специфичные и неспецифичные неопределенные детерминативы и отмечая двусмысленность, которая возникает в случае их употребления. Так, предложение *Everyone was eating a large cake* представляется неясным, неопределенным для слушающего, в то время как в *Everyone was eating the /that large cake* эта неопределенность уже отсутствует [Hawkins, 1978: 203]. По мнению Дж. Хокинса, объекты, на которые ссылаются с помощью неопределенных дескрипций, могут существовать в этом общем круге знаний говорящего и слушающего (shared sets). Например, *pass me a bucket/some buckets* может использоваться и в ситуации речи. После упоминания слова *book* можно продолжить *a page (some pages) fell out* [Hawkins, 1978: 173]. Поэтому референция неопределенных дескрипций может быть и в контексте более широкой ситуации, и данной ситуации, и ассоциации. Кроме того, неопределенные

дескрипции могут иногда отсылать к объектам, которые были до этого введены (то есть к членам контекста предыдущего разговора): *Some students were standing outside the factory gate. Bill kept his eye on them. After a little while a student came up to him and asked him his name* [Hawkins, 1978: 174].

Прагматический контраст между специфичными и неспецифичными неопределенными дескрипциями состоит в том, что в первом случае говорящий имеет в виду отдельного, включенного референта (particular, included referent). В случае неспецифичных неопределенных дескрипций референт является неопределенным как для говорящего, так и для слушающего [Hawkins, 1978: 212]. По мнению этого исследователя, специфичное или неспецифичное понимание неопределенных дескрипций может навязывать контекст. В качестве примера он рассматривает предложение *I've never seen a five-legged human*. В большинстве случаев использования этого предложения прагматика навязывает неспецифичное понимание. Однако сам Дж. Хокинс замечает, что слушающий не всегда может определить, специфичная ли это дескрипция или нет; в этом случае он может попросить говорящего разъяснить. При неспецифичном понимании подлинность референта в единственном числе неизвестна ни говорящему, ни слушающему, и поэтому любой из потенциальных референтов может быть именно тем объектом, на который ссылаются. При специфичном же понимании говорящий имеет в виду одного конкретного, и слушатель должен понять, что именно имеет в виду говорящий. Именно расхождение в знаниях и опыте, которые говорящий и слушающий имеют на момент говорения, объясняет, почему возникает двусмысленность в случае неопределенных дескрипций [Hawkins, 1978: 208].

Кроме перечисленных выше местоимений, в английском языке существуют также индикаторы неопределенного качества с компонентом *some*, которые употребляются как с исчисляемыми, так и неисчисляемыми существительными.

Countable Nouns	Uncountable Nouns
<i>N of some kind / sort / type</i>	
<i>He was <u>a research chemist of some kind</u> and the last time he had seen Tom was in the States</i> [Christie, 1958].	<i>Of course it had, they all had, <u>a significance of some sort</u>, but what was it?</i> [Maugham, 1981].
<i>Some sort / kind of (adj) N</i>	
<i>'Wear <u>a coat and tie tomorrow. Do you have some kind of a blue coat?</u>'</i> [Chrichton, 1994].	<i>But he had already been on the verge of <u>a nervous breakdown or some kind of decline</u></i> [Wallace, 1967].
<i>A kind/sort of (adj) N</i>	
<i>Even as he spoke, there was <u>a sort of steely shriek</u> in the street outside</i> [Chesterton, 1987].	<i>'I had <u>a sort of vision</u>, a vision of him and all his universe'</i> [Chesterton, 1987].
<i>(adj) kind / sort of N</i>	
<i>He took a sharp look at her, and then answered in quite <u>a different sort of voice</u></i> [Greene, 1974].	<i>'It's <u>a queer sort of love</u> to marry on'</i> [Lawrence, 1960].
<i>Some other N (some N or other)</i>	
<i>The letters in the rack she saw were from Annie, Arthur, and from <u>some man or other</u> she did not know</i> [Lawrence, 1960].	<i>'This is just a friend. I told you we would talk about that <u>some other time</u>'</i> [Fitzgerald, 1974].
<i>Some such N</i>	
<i>Still, if there had happened to be <u>some small paragraph under some such title</u> as 'Gallant Behaviour of an Author', it would have done no harm to the sale</i> [Wodehouse, 1978].	<i>And when Tolstoy tried <u>some such merging</u> of himself with the objects of his attention, it was a fake and a failure</i> [Fitzgerald, 1977].
<i>A somewhat (adj) N (something of a N)</i>	
<i>They were working in <u>a somewhat absent-minded manner</u></i> [Clarke, 1974]. <i>What happened to Libby following her admission is still <u>something of a mystery</u></i> [Marion, 1998].	
<i>N of sorts</i>	
<i>'She is up in London, staying with <u>an aunt of sorts</u>, for another couple of weeks'</i> [Wodehouse, 1978].	

В приведенных примерах представляется возможной замена индикаторов с *some* сочетанием существительного с *some*. Однако необходимо отметить, что использование подобных индикаторов позволяет более точно определить тип неопределенности (в данном случае качественной). Кроме того, в примерах с N of sorts можно отметить также появление модального компонента со значением «пренебрежения». Как отмечает ряд авторов, формам множественного числа свойственно выражение различных оттенков упрека или порицания, если они употребляются там, где для этого нет денотативных оснований – по отношению к конкретному единичному предмету или при неисчисляемом существительном. По наблюдениям Е. Н. Прокопович и Д. И. Арбатского, такое использование форм множественного числа характерно прежде всего для разговорной речи и ее отражений в художественной литературе. Ср. в русском языке: *Мы вот дома сидим, а вы по театрам ходите* (где поводом может быть и одно посещение театра); *распивать чаи, кататься по заграницам* [Князев, 1996: 24].

По мнению Е. В. Красильниковой, «окраска пренебрежения» здесь обусловлена тем, что «один определенный предмет представляется как неопределенный, невычлененный из множества». В этой связи интересно, что объектом отрицательной оценки в рассматриваемых употреблениях чаще всего является не сам предмет, обозначенный формой множественного числа, а адресат сообщения [Князев, 1996: 25]. Между значениями *some*, его участием в выражении неопределенности и способностью передавать отрицательное отношение говорящего к обозначенной ситуации явно существует некоторая связь. Возможно, вслед за Е. М. Вольф допустимо говорить об особой «модальности незнания (или неуверенности)», имеющей отрицательные коннотации [Князев, 1996: 26].

В целом, несмотря на различие терминологии, большинство приведенных теорий представляются довольно близкими: в большинстве случаев в своем описании они опираются на прагматический фактор, подчеркивая влияние широкого контекста

ситуации в попытке объяснить то или иное употребление. В результате в некоторых случаях объяснения кажутся довольно туманными и натянутыми. Поэтому, признавая всю важность прагматики, мы стараемся придерживаться семантического критерия.

Литература

1. Гуревич В. В. Теоретическая грамматика английского языка: учеб. пособие для филологических факультетов. М. : МПГУ, 2001. 105 с.
2. Зализняк А. А., Левонтина И. Б. Отражение русского национального характера в лексике русского языка (размышления по поводу книги Анны Вежбицкой "Semantics, culture and cognition"). Russian linguistics, 1996, v. 20, N 1.
3. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград, 2002. С. 206.
4. Князев Ю. П. Неопределенность и ее оценочные коннотации // Проблемы лингвистической семантики (материалы межвуз. науч. конф.). Череповец, 1996. 184 с.
5. Кузьмина С. М. Семантика и стилистика неопределенных местоимений // Грамматические исследования. Функционально-стилистический аспект. М. : Наука, 1989.
6. Маловицкий Л. Я. Семантика переходности и семантика неопределенности // Проблемы лингвистической семантики : материалы межвуз. науч. конф. Череповец : Изд-во «Череп. гос. пед. ин-т», 1996. 184 с.
7. Падучева Е. В. Высказывание и его соотнесенность с действительностью. М. : Наука, 1985.
8. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. М. : Прогресс, 1993. С. 261.
9. Chafe W. L. Meaning and the Structure of Language. Chicago–London, University of Chicago Press, 1970. 360 p.
10. Collinson W. E. Indication. A study of Demonstratives, articles and other 'Indicators'// Language Monographs. Baltimore: Waverly Press, Inc., 1937. № 17, April–June. 130 p.
11. Hawkins John A. Definiteness and Indefiniteness. A Study in Reference and Grammaticality Prediction. N.Y. : Humanities Press–London, 1978. 316 p.

12. Wierzbicka A. Semantics, culture and cognition: Universal human concepts in culture-specific configurations. N.Y. : Oxford University Press, 1992. 487 pp.
13. Wierzbicka A. The semantics of grammar. Amsterdam: John Benjamins, 1988. 550 p.

Н. В. Шутёмова

У. ВОРДСВОРТ «НАРЦИССЫ»: РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ПОЭТИЧНОСТИ ОРИГИНАЛА В РУССКИХ ПЕРЕВОДАХ

Поэзия английского романтизма получила благодаря переводам признание в России и значительно повлияла на развитие ее национальной литературы. В. А. Жуковский, А. С. Пушкин, М. Ю. Лермонтов, А. Н. Плещеев, В. Я. Брюсов, К. Д. Бальмонт, Ф. И. Тютчев, Н. И. Гнедич, А. А. Фет, А. К. Толстой, А. А. Блок, В. В. Левицкий, И. И. Козлов, Б. Л. Пастернак, С. Я. Маршак – неполный список замечательных переводчиков, познакомивших русского читателя с творчеством предтечи романтизма У. Блейка, поэтов «озерной школы» – Т. Кольриджа, У. Вордсворта и Р. Саути, писательского наследия В. Скотта, Т. Мура, Дж. Г. Байрона, П. Б. Шелли, Дж. Китса.

У. Вордсворт стал одним из крупнейших лирических поэтов Великобритании. Традиционно он считается автором известного «Предисловия» к сборнику «Лирические баллады», которое историки английской литературы расценивают как вступление к целой поэтической эпохе» [1, с. 91]. Отличительную черту его творчества видят в способности говорить естественно об обычном. Именно в обыденном открывает поэт возможность художественного познания законов природы, именно привычное является источником знания, поэтического вдохновения и предметом художественного преобразования (“The objects of the Poet’s thoughts are everywhere; though the eyes and senses of man are, it is true, his favourite guides, yet he will follow wheresoever he can find an atmosphere of sensation in which to move his wings. Poetry is the first and last of all knowledge – it is

immortal as the heart of man” [2]). Сфера этих объектов включает в себя все, что вызывает у человека разнообразные эмоции, чувства, мысли (“moral sentiments and animal sensations; ...the operations of the elements, and the appearances of the visible universe; ...storm and sunshine, ...the revolutions of the seasons, ...cold and heat, loss of friends and kindred, ... injuries and resentments, gratitude and hope, ...fear and sorrow. These, and the like, are the sensations and objects which the Poet describes, as they are the sensations of other men, and the objects which interest them” [2]). Поэзия сравнивается У. Вордсвортом со спонтанным потоком сильных чувств, который берет свое начало в эмоции, воссозданной при воспоминании в спокойном состоянии (“poetry is the spontaneous overflow of powerful feelings: it takes its origin from emotion recollected in tranquillity” [2]).

Через познание любого объекта и события обычной жизни, по мнению У. Вордсворта, возможно познание общей «живой» истины, которая рождается в душе поэта от переживания. В этом смысле поэзия есть образ человека и природы, что в целом обуславливает философский характер поэтического искусства (“Aristotle, I have been told, has said, that Poetry is the most philosophic of all writing: it is so: its object is truth, not individual and local, but general, and operative; not standing upon external testimony, but carried alive into the heart by passion... Poetry is the image of man and nature...” [2]).

Помимо требования писать об обыденном, У. Вордсвортом разрабатывался тезис о необходимости естественного использования языка в стихотворной речи, что литературоведы относят к неоспоримым достоинствам его поэзии. По мнению Д. М. Урнова, «основная творческая заслуга Вордсворта как поэта и заключается в том, что он словно заговорил стихами – без видимого напряжения и общепринятых поэтических условностей» [1, с. 91]. Сам поэт характеризовал такую речь описательно как «язык, реально используемый людьми» (“language really used by men” [2]). Сочетание именно такого языка с метром и избранной тематикой создает, по мнению

У. Вордсворта, бесконечное множество комбинаций формы и образности (“endless combinations of forms and imagery” [2]).

Одним из шедевров мировой художественной литературы, отражающим философско-эстетические взгляды поэта, стало стихотворение «Нарциссы» (“The Daffodils”), поэтичность которого консонансно репрезентируется в переводах на русский язык, выполненных И. А. Лихачевым (ПТ1) и А. Ибрагимовым (ПТ2). Написанное в 1804 г., оно относится к числу лирических зарисовок, которые литературоведы считают лучшим в наследии поэта.

The Daffodils

I wondered lonely as a cloud
That floats on high o’er vales and hills,
When all at once I saw a crowd,
A host of golden daffodils,
Beside the lake, beneath the trees,
Fluttering and dancing in the breeze.
Continuous as the stars that shine
And twinkle on the Milky Way
They stretched in never-ending line
Along the margin of a bay;
Ten thousand saw I at a glance,
Tossing their heads in sprightly dance.
The waves beside them danced, but they
Outdid the sparkling waves in glee:
A poet could not but be gay
In such a jocund company.
I gazed – and gazed – but little thought
What wealth the show to me had brought.
For oft, when on my couch I lie
In vacant or in pensive mood,
They flash upon that inward eye
Which is the bliss of solitude,
And then my heart with pleasure fills
And dances with the daffodils [3, с. 250].

Переживание красоты естественного и обыденного составляет идейно-эмотивную основу этого стихотворения, которая реализуется в центральном образе простых цветов — нарциссов. Именно они становятся источником глубокого поэтического впечатления. Автор живописует красоту увиденного пейзажа и в простой языковой форме запечатлевает чувства радости, восторга, счастья при воспоминании о нем, что обуславливает специфику хронотопа и двухчастность (с логической точки зрения) композиции стихотворения. Первая часть ретроспективна и представляет собой реминисценцию пейзажа, увиденного в прошлом, вторая — описывает чувства, испытываемые лирическим героем в настоящем, что консонансно репрезентируется в рассматриваемых переводных текстах.

Желтые нарциссы

Печальным реял я туманом
Среди долин и гор седых,
Как вдруг очнулся перед станом,
Толпой нарциссов золотых;
Шатал и гнул их ветерок,
И каждый трепетал цветок.

Бесчисленны в своем мерцанье,
Как звезды в млечности ночной,
Они вились по очертанью
Излучины береговой —
Сто сотен охватил на глаз
Пустившихся в веселый пляс.

Плясала и волна, резвее
Однако был цветов задор,
Тоску поэта в миг развеял
Их оживленный разговор,
Но сердцу было невдогад,
Какой мне в них открылся клад.

Ведь ныне в сладкий час покоя
Иль думы одинокий час
Вдруг озарят они весною,
Пред оком мысленным явясь,
И сердцем я плясать готов,
Ликуя радостью цветов.

Перевод И. А. Лихачева [4, с. 251]

Нарциссы

Как тучи одинокой тень,
Бродил я, сумрачен и тих,
И встретил в тот счастливый день
Толпу нарциссов золотых.
В тени ветвей у синих вод
Они водили хоровод.

Подобно звездному шатру,
Цветы струили зыбкий свет,
И, колыхаясь на ветру,
Мне посылали свой привет.
Их были тысячи вокруг,
И каждый мне кивал, как друг.

Была их пляска весела,
И видел я, восторга полн,
Что с ней сравниться не могла
Медлительная пляска волн.
Тогда не знал я всей цены
Живому золоту весны.

Но с той поры, когда впотьмах
Я тщетно жду прихода сна,
Я вспоминаю о цветах,
И, радостью осенена,
На том лесистом берегу
Душа танцует в их кругу.

Перевод А. Ибрагимова [5, с. 242].

Образности оригинала свойственна живописность, создаваемая панорамностью изображаемого пейзажа, актуализируемой посредством развернутых сравнений (стихи 1–2, 7–12), синтаксического параллелизма (стих 5), синонимов-уточнителей “a crowd, a host”. Отметим, что эти особенности образности оригинала полностью воссоздаются в рассматриваемых переводных текстах. Поэт передает и цветовую характеристику пейзажа, сравнивая бесконечное полотно, создаваемое рассыпавшимися по всему берегу золотистыми нарциссами (“a host of golden daffodils”), с мерцающими звездами Млечного Пути, что консонансно репрезентировано и в переводах. Кроме того, переводчики воссоздают подчеркнутую динамичность пейзажа У. Вордсворта. Как и автор, они запечатлевают напоминающие танец движения цветов, передавая их неуловимые оттенки (“Fluttering and dancing in the breeze”, “Tossing their heads in sprightly dance”).

Чувство радости, испытываемое лирическим героем, находит в оригинале последовательное выражение в цепочке семантически взаимосвязанных лексических единиц, выражающих разные оттенки положительных эмоций человека, что достаточно полно репрезентируется в переводных текстах. Так, через восприятие пейзажа лирическим героем, выраженное с помощью эпитета “sprightly (dance)”, характеризующего «танец» цветов, в оригинале передается «бодрое», «оживленное», «веселое», «бойкое» эмоциональное состояние [6, с. 526], которое также акцентируется посредством рекурренции и сравнения «танца»

цветов с «танцем» волн. Подобно оригиналу его эмотивность репрезентируется в переводах посредством эмоциональной оценки «танца» цветов («веселый пляс» в ПТ1 и «пляска весела» в ПТ2), рекурренции и его сравнения с «танцем» волн («Плясала и волна, резвее / Однако был цветов задор» в ПТ1 и «Была их пляска весела, / и видел я, восторга полн, / Что с ней сравниться не могла / Медлительная пляска волн» в ПТ2).

В оригинале грамматически эмфатизированный эпитет “gay” также позволяет объективировать «веселое», «радостное» и даже «беспечное» [7, с. 667] настроение лирического героя, возникающее при созерцании пейзажа, что репрезентировано и в переводных текстах. При этом эпитет «jocund», включенный в состав олицетворения, также выражает чувство радости автора, который персонифицирует цветы как «веселую», «живую», «приятную» [7, с. 873] компанию. Однако, если И. А. Лихачев более последовательно сохраняет стиховые связи оригинала («Тоску поэта в миг развеял / Их оживленный разговор»), то А. Ибрагимов контаминирует стихи исходного текста, включая конструкцию «восторга полн» в инкорпорирующее развернутое сравнение цветов и волн.

Абстрактное существительное “wealth”, используемое в эмфатической конструкции, передает высокую степень переживаемых эмоций, переполненность ими лирического героя и осознание им высокой ценности красоты пейзажа, созданной простыми нарциссами. Эта составляющая эмотивности оригинала репрезентируется как в переводе И. А. Лихачева («Но сердцу было невдогад, / Какой мне в них открылся клад»), так и в переводе А. Ибрагимова («Тогда не знал я всей цены / Живому золоту весны»). Кроме того, в финальной позиции переводных текстов репрезентируется и эмотивность финальных стихов оригинала, в которых чувство радости, переполняющей душу лирического героя, передается с помощью эмотемы “pleasure” и олицетворения “heart dances”. («И сердцем я плясать готов, / Ликуя радостью цветов» в ПТ1, «И, радостью осенена, / На том лесистом берегу / Душа танцует в их кругу» в ПТ2).

В целом проведенный анализ позволяет сделать вывод о репрезентированности идейно-эмотивной основы, образности и художественной формы оригинала в рассмотренных переводных текстах. На этой основе можно заключить, что поэтичность оригинала как его сущностное свойство, представляющее собой единство названных характеристик стихотворения У. Вордсворта, репрезентирована в переводах в высокой степени. В соотношении с поэтичностью стихотворения У. Вордсворта переводы И. А. Лихачева и А. Ибрагимова можно охарактеризовать как консонансные относительно оригинала. Репрезентируя его свойства, данные переводы способны, на наш взгляд, сформировать представление о сущности оригинала и в принимающей (русской) культуре, способствуя диалогу культур и их обогащению.

Литература

1. Урнов Д. М. Романтизм. Блейк. «Озерная школа». Вальтер Скотт. Байрон. Шелли. Китс. Эссеисты и другие прозаики // История всемирной литературы: в 9 т. Т. 6. М. : Наука, 1989. С. 87–112.
2. Wordsworth W. Preface to Lyrical Ballads // Famous Prefaces. The Harvard Classics. 1909–14. URL: <http://www.bartleby.com/39/36.html>
3. Wordsworth W. [The Daffodils] // Английская поэзия в русских переводах (XIV–XIX века). Сборник / сост. М. П. Алексеев и др. / на англ. и рус. яз. М. : Прогресс, 1981. С. 250.
4. Вордсворт У. Желтые нарциссы // Английская поэзия в русских переводах (XIV–XIX века). Сборник. / сост. М. П. Алексеев и др. / на англ. и рус. яз. М. : Прогресс, 1981. С. 251.
5. Вордсворт У. Нарциссы // Поэзия английского романтизма. Библиотека всемирной литературы. М. : Худож. лит., 1975. Т. 125. С. 242.

6. Большой англо-русский словарь: в 2 т. / авт. Ю. Д. Апресян, И. Р. Гальперин, Р. С. Гинзбург и др. М. : Рус. яз., 1988. Т. II. 1072 с.
7. Большой англо-русский словарь: в 2 т. / Ю. Д. Апресян, И. Р. Гальперин, Р. С. Гинзбург и др. М. : Рус. яз., 1987. Т. I. 1039 с.

Alexandra Kuvaeva

GLOBALIZATION AND THE FUTURE OF UNIVERSITIES IN RUSSIA

The paper, which is a part of a master's thesis research on higher education institutions in Russia in the era of globalization, addresses the concepts of globalization and internationalization, describes the national picture of higher education in Russia, and discusses the influence of globalization on universities in Russia. The case study, by zeroing in on a regional university, Udmurt State University (UdSU), analyzes the challenges that regional universities are facing in the era of globalization. Data collection for the study involves multiple sources of information including national and university level policy documents, reports, interviews, surveys, and observations.

The Russian higher education system is currently experiencing radical changes under the globalization process. In this study, globalization is defined as “the context of economic and academic trends that are part of the reality of the 21st century” (Altbach & Knight, 2007). Globalization is a phenomenon involving all spheres of our life, from economics to politics, to education and culture. Higher education is the most receptive educational level in terms of the influence of globalization. Emergence of fields relevant to the new occupations needed in the globalized economy, development of educational degrees recognizable across borders, conflicts between public and private interests, connection with business, and development of new educational technologies (Stromquist, 2002) reflect the growing influence of globalization forces on higher

education. Globalization redefines the role of universities in our modern knowledge society, fosters engagement of universities in research and development, and opens higher education to the market (Stromquist & Monkman, 2000). Globalization promotes internationalization in universities around the world. Internationalization reveals in “the policies and practices undertaken by academic systems and institutions – and even individuals – to cope with the global academic environment” (Altbach & Knight, 2007). Formation of the integrated educational environment, introduction of a new degree system and academic mobility become the pillars of internationalization in higher education. One of the examples of the internationalization is Bologna Process.

The Bologna Process, the most prominent reform in the system of the European higher education, has aroused a burning discussion and contradictory opinions among policy makers, researchers, administration, faculty and students. Russia’s entry into the European Higher Education Area (EHEA) has received widespread criticism among faculty and administration in Russian higher education institutions. However, the transformations in education are not unique to the European system. The process illustrates an academic reorganization caused by changes in the global economy. Some of the most common transformations include privatization, marketization, decentralization, standardization, accountability, quality control, and competitiveness. The “best practices” (Steiner-Khamsi, 2006) of management and governance, autonomy, privatization, financing structure, professional identity, and homogenization, or models from the North, American in their nature (Stromquist, 2002) are globally disseminated throughout the educational systems. The models in question promote institutional change and have significant implications for the present and future development of Russian higher education institutions.

The key findings of the study are based on the analysis of the current national education policy in Russia, policies pursued by universities, and attitudes of administration, faculty and students towards these policies. The principles of the current national education policy include:

- support of the leading higher education institutions, competitive on the national and international level;
- increase in the competitiveness of the national education system;
- deployment of the higher education achievements in the real economy.

The principles in question foster differentiation of the higher education institutions and formation of a new educational landscape which includes institutions of three types: (1) federal universities, (2) national research universities, and (3) “mass” universities retransmitting existing experience. Since the Russian agenda defines a limited list of institutions with the status of national research universities (Stromquist & Smolentseva, 2011), a vast majority of non-leading regional institutions are left with scarce resources coming from federal grants and inevitably face decline in quality. In the future, these conditions might restrict the opportunity of the regional institutions to issue graduate degrees. The institutions tend to exercise a measure of combating the financial austerity through merges of departments and universities, which in turn results in faculty reductions.

Current tendencies and future development strategies of the UdSU are reflected in its strategic development plan. The rhetoric of the strategic plan for 2009–2012 reveals a number of concepts consistent with the global paradigm in higher education, such as *competition*, *world-class*, *innovation*, *research*, *technology*, *international*, *economy*, *corporation*, and *autonomy*. UdSU seeks further reformation as a national research institution prioritizing the fields of biotechnology, computer science, ecology, security, and nanotechnology, and expecting to gain competitive advantage in the fields above over other universities in the country.

The interviews and surveys conducted in the UdSU indicate awareness of the students and faculty in terms of the changes in the degree system and curricula brought by the Bologna Process. However, the top down approach in introducing the changes impedes the communication between the center and the regions of the country,

between the federal and local administration, as well as local administration and faculty and students. As a result, local administrators, faculty and students often find themselves limited in opportunities to influence the processes through participation in the discussion of the policies and the local specificities of their implementation.

The analysis enabled to draw some recommendations pertaining to regional institutions in terms of management, faculty, student engagement, internationalization, and data availability.

Management. The cardinal transformations in the university system require enhancing communication between all the stakeholders, such as the federal and local administration, the local administration and departments, faculty, and students, to help all participants of the process to understand the reforms, their principles and purposes, and design the trajectory that would meet the local needs of the region and student population and would facilitate the collaboration of the university with the national economy and the international community.

Faculty. Statistical data indicates a critical importance of providing incentives to university graduates and entry level faculty staff to work in academia, for future sustainable quality of teaching and research. To this end, the federal and local administration urgently needs to address working conditions and socio-economic status of faculty.

Student engagement. The surveys' results pointed out the lack of students' awareness about the current reforms in the higher education and their engagement into the university affairs regarding the major policies' implementation.

Collaboration on the national level and international initiatives. The interconnectivity and interdependence of the globalization era brings forward the need for academic and scientific collaboration between universities within the country and abroad, for mutual exchange of knowledge and experience and achieving recognition.

Data availability. The study results are limited by an evident scarcity of data and research on the current transformations in Russian universities of different types and missions. Furthermore, faculty is not often provided with an open access to the resources of the research journals. Both factors impede the mutual exchange of the practical examples of the policies' implementation and outcomes in various local conditions.

The study contributes to the analysis of the impact of the globalization on education by examining the dynamics and mechanisms of the process and its influence on the structure and institutional change of Russian universities. By focusing on the specific university, the study reveals constraints for further development of higher education institutions in Russia.

References

1. Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: motivation and realities. *Journal of Studies in International Education*, 2007, 11(3/4), pp. 290–305.
2. Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process (2009). Education, Audiovisual and Culture Executive Agency Eurydice.
3. Steiner-Khamsi G. (2006). The economics of policy borrowing and lending: a study of late adopters. *Oxford Review of Education*, Vol. 32, No. 5, Special Issue: Comparative Inquiry and Educational Policy Making (Nov., 2006), pp. 665–678.
4. Stromquist N. (2002). *Education in a Globalized World. The Connectivity of Economic Power, Technology, and Knowledge*. Boulder: Rowman & Littlefield.
5. Stromquist N. & Monkman, K. (Eds.). (2000). *Globalization and Culture: Integration and Contestation Across Countries*. Boulder: Rowman & Littlefield.
6. Stromquist N. & Smolentseva, A. (2011). The University in Turbulent Times: A Comparative Study of the United States and Russia. In Lindsey, B. and Blanchett, W. (Eds.), *Universities and Global Diversity: Preparing Educators for Tomorrow*. Routledge, pp. 29–43.

О ПОНЯТИЯХ ПРОСТРАНСТВА, ПРОСТРАНСТВА ТЕКСТА, ПРОСТРАНСТВА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Рассмотрение понятия пространства в том виде, в каком оно сформировано в настоящее время в сознании человека, кажется, на наш взгляд, невозможным без изучения и анализа сложившихся знаний о пространстве как одной из основных категорий познания мира в основополагающих науках.

Изучением вопроса о пространстве занимается ряд естественных и гуманитарных наук, таких как философия, математика, естествознание, история, психология, литературоведение, языкознание и другие. В каждой из указанных наук пространство осмысливается по-разному, что позволяет выделить два типа понятия пространства: первый тип относится «к пониманию самого пространства как реальности, подлежащей изображению», второй — «к способу и законам этой передачи» [Флоренский, 2000: 274].

В философии пространство рассматривается как «фундаментальное (наряду со временем) понятие человеческого мышления, отображающее множественный характер существования мира, его неоднородность» [Философия. Энциклопедический словарь, 2004]. Вместе с тем, пространство есть «форма созерцания, восприятия представления вещей, основной фактор высшего, эмпирического опыта» [Новая философская энциклопедия, 2001]. Данное определение указывает на субъективное выражение пространства, что является значимым при анализе его языкового описания.

Приведенные выше определения *пространства* выражают современное отношение и видение пространства, которое складывалось на протяжении истории развития представлений о пространстве. Выделяются три основных этапа в осмыслении и формировании понятия «пространство»: мифопоэтический (религиозно-мифологический), натурфилософский и научно-философский.

На первом этапе, *мифопоэтического* осмысления пространства, за основу было взято противопоставление «верха»

и «низа», с которым сравнивались такие священные понятия как «небесное» и «земное», а также противопоставление мест восхода и заката солнца.

Второй этап, *натурфилософского* осмысления пространства, относящийся к эпохе античности, связан с философией Аристотеля и античной атомистикой. В своих трудах вместо понятия «категория пространства» Аристотель использует понятие «категория места». Согласно натурфилософии Аристотеля, пространство состоит из мест, занимаемых телами. Для Аристотеля пространство выступает в качестве некоего результата отношений предметов материального мира, как объективная категория, как свойство природных вещей. Атомисты (Левкипп, Демокрит) ввели понятие «пустое пространство», являющееся необходимым условием для движения атомов.

Данные учения стали основой двух главных подходов к пониманию пространства *субстанционального*, рассматривающего пространство как особую самостоятельную сущность, которая существует наряду и независимо от материальных объектов (Левкипп, Демокрит, Ньютон), и *реляционного*, где пространство рассматривается не как особая, независимая от материи сущность, а как форма существования вещей (Аристотель, Лейбниц, Гегель, Энгельс).

Создание геометрии в античную эпоху сыграло важную роль в развитии понятия пространства и теории «канто-евклидовского» пространства. В рамках данных теорий П. А. Флоренский характеризует пространство как бесконечное, беспредельное, однородное, изотропное, связное, однозначное, трехмерное [Флоренский, 2000; 275]. По мнению П. А. Флоренского, данная теория полностью исключает антропоцентрический подход к изучению пространства, где человек (художник, писатель) занимает главенствующую позицию [Флоренский, 2000; 276].

Этап *научно-философского* осмысления понятия пространства связан с механической натурфилософией И. Ньютона, сторонника субстанционального понимания пространства. В рамках данного направления пространство интерпретируется как пустое

вместилище любых возможных тел, абсолютное и не зависящее ни от находящихся в нем тел, ни от происходящих в нем процессов. В действительности, на научно-философском уровне Ньютон вернулся к представлениям античной атомистики.

Большое значение в развитии представлений о пространстве имеет дискуссия между Г. В. Лейбницем и последователями И. Ньютона. В. Н. Топоров в работе «Пространство и текст» выделяет два подхода к пониманию пространства: «*ньютоновский*», как нечто первичное и самодостаточное, и, *по Лейбницу*, как нечто относительное, зависящее от находящихся в нем объектов, определяемое порядком данных подходов при изучении соотношения пространства и текста [Топоров, 1983; 228].

В период античности и далее, вплоть до XVIII века, пространство осмысливалось «как объективная характеристика мира» [Философия. Энциклопедический словарь, 2004]. В философии XVIII века значительное место заняли концепции пространства (и времени) «как субъектных характеристик человеческого сознания» [Философия. Энциклопедический словарь, 2004].

В XX веке развитие физики привело к созданию теории относительности, где пространство и время объединены в единое пространственно-временное многообразие. Данная теория отмечается многими исследователями как переломный момент в истории осмысления пространства (и времени).

При изучении категории пространства важным является как динамика изменений в осмыслении понятия *пространства*, так и выделение основных видов пространства. Данный вопрос требует особого внимания и пояснения, в связи с тем что не все исследователи принимают видовое деление пространства.

П. А. Флоренский выделяет в понятии пространства *слои*: *геометрическое пространство* (бесконечное, беспредельное, однородное, однозначное, трехмерное); *физическое пространство* (конечное, неоднородное, многомерное, несвязное, многозначное); *психофизиологическое пространство* (учитывающее центральную позицию человека, неоднородно, не беспредельно,

многократно, пространство повседневной жизни, определяемое психическими и психофизиологическими процессами); *конкретное пространство* (наш жизненный опыт); *эстетическое / художественное пространство* (самостоятельный слой, опыт художника и наблюдателя художественных произведений) [Флоренский, 2000].

Вместе с тем некоторые исследователи полагают, что принимаемое за видовое деление пространства в реальности является «особенностью восприятия пространства на индивидуальном и социальном уровне» [Плахотнюк, 2011: 84].

Философская трактовка понятия пространства находит развитие в трактовке понятий пространства текста и пространства художественного текста, как формы особого рода организации пространства.

Текст, по выражению М. М. Бахтина, есть «реальность и исходная точка всякой гуманитарной дисциплины» [Бахтин, 1986: 308]. Термин *текст* широко используется в лингвистике, литературоведении, эстетике, семиотике, культурологии, а также в философии. При этом следует отметить, что общепринятого понимания категории текста пока не существует. Исследователи выделяют четыре основных направления в понимании текста: *семиотическое* (функционирование текста как один знак [Иванов, 1987; Лотман и др.]), *общефилологическое*, *лингвистическое* и *культурологическое* (как факт определенной культуры) [Кубрякова, 2004].

За термином *текст* стоит несколько разных, хотя и взаимосвязанных значений. Нельзя не согласиться с Е. С. Кубряковой в том, что существует сложность систематизации всего множества текстов и последующее определение *текста* как категории [Курбьякова, 2001: 73].

Как отмечают исследователи (например, М. М. Бахтин, Е. С. Кубрякова и другие), первоначально и наиболее глубоко этот термин укрепился в языкознании. *Текст* для лингвистики – это акт применения естественного языка. Текст представляет собой цепь предложений, которая является неделимой коммуникативной единицей и воспринимается как целое.

Текст в филологическом понимании – это собственно речевая грань произведения, выделяемая в нем наряду с предметно-образным аспектом (мир произведения) и идейно-смысловой сферой (художественное содержание) [Хализев, 1999: 241].

При рассмотрении понятия «текст» в указанных аспектах выделяются основные признаки, присущие тексту в целом: *интенциональность* (текст всегда создается для реализации какого-либо замысла); *информативность* (информация вводится в текст для достижения определенной цели); *информационная самодостаточность* (содержательность, смысловая завершенность и прагматическая целостность); *адресатность* (ориентация на определенный круг людей); *связность* (текст как структурированное образование, оформленное с помощью лексических и грамматических средств языка) [Кубрякова, 2004: 512–514].

По мнению Ю. М. Лотмана, любому тексту свойственны: *выраженность* (зафиксированность текста в определенных знаках и, как следствие, противопоставление его внетекстовым структурам); *ограниченность* (с одной стороны, текст противопоставит всем материально воплощенным знакам, не входящим в его состав, по принципу включенности-невключенности, с другой стороны, он противопоставит всем структурам с невыделенным признаком границы, например, структуре естественных языков или безграничности («открытости») их речевых текстов) [Лотман, 1998: 60 – 61].

Наряду с вышеперечисленными признаками отличается *интертекстуальность* – наличие в тексте элементов (частей) других текстов, что определяет взаимодействие функциональных стилей в рамках одного текста (ср., например, Ю. Кристева, М. М. Бахтин, Н. А. Белова) [Белова, 2008: 113]. Следствием этого является сложность определения принадлежности текста к тому или иному стилю. В одних случаях это явление может быть стилистически немаркировано (например, использование лексических коллоквиализмов и синтаксических конструкций разговорной речи в языке английской научной литературы), в других – используется для получения заданного стилистического эффекта

[Витренко, 2008]. Однако в любом случае в совокупности различных признаков тех или иных функциональных стилей необходимо выявлять, с одной стороны, *доминирующий стиль*, а с другой – *иностилевые признаки*, выраженные определенными языковыми средствами [Витренко, 2008: 5].

Во всем многообразии текстов особая роль отводится художественному тексту. Анализ научно-теоретических работ, посвященных текстовой проблематике, показал, что употребляются два тесно связанных между собой термина: *художественное произведение* и *художественный текст*. Зачастую эти два термина считают взаимозаменяемыми и используют как синонимы. Однако существует ряд особенностей в их употреблении.

Художественное произведение, по мнению ряда исследователей, необходимо рассматривать как структуру, представляющую собой некоторую реальность и в качестве таковой членимую на части [Лотман, 1996: 25]. Ю. М. Лотман в работе «Анализ поэтического текста» указывал на то, что нельзя считать текст и художественное произведение терминами, выражающими одно понятие; *текст* – один из компонентов художественного произведения, художественный эффект в целом возникает из сопоставления текста со сложным комплексом жизненных и идейно-эстетических представлений [Лотман, 1996: 117]. В другой работе «Структура художественного текста» Ю. М. Лотман отмечал особую связь данных терминов: *художественное произведение* не может быть рассмотрено вне *текста*, также как и *текст* не может рассматриваться, оторванным от *художественного произведения*. По мнению Ю. М. Лотмана, художественное произведение и текст связаны между собой особой *внетекстовой связью*. Внетекстовые связи произведения могут быть описаны как отношение множества элементов, зафиксированных в тексте, к множеству элементов, из которых был осуществлен выбор данного употребленного элемента [Лотман, 1998: 59].

Что касается *художественного текста*, Ю. М. Лотман определяет его как важный элемент, который требует особого внимания при понимании и анализе художественного произведе-

ния в целом. Через текст происходит взаимодействие и общение писателя с читателем. Художественный текст можно рассматривать как текст *многократно закодированный*. Именно это свойство отмечалось Ю. М. Лотманом при рассмотрении многозначности художественного слова и невозможности пересказать поэзию прозой, художественное произведение – нехудожественным языком [Лотман, 1998: 70].

Ю. Б. Борев, раскрывая сущность данных понятий, сравнивает их со «ступенями бытия искусства». *Первой ступенью* является художественный текст, неся «концептуально нагруженную, ценностно ориентированную информацию» и физически воплощая «художественную мысль» [Борев, 2002: 124].

Художественное произведение – «социально функционирующий текст» – занимает *вторую ступень бытия*. Именно художественное произведение является «микромиром, в котором живет макромир», представляя собой модель личности и окружающей ее действительности [Борев, 2002: 126]. *Социальное функционирование текста* определяется исследователем как важное условие перехода художественного текста на ступень более высокого порядка.

Иной точки зрения в объяснении данных понятий придерживается А. Л. Гришунин, рассматривая *художественное произведение* как художественное целое, где *текст* составляет его графически структурированную основу, позволяющую читателю воспринимать это произведение [Гришунин, 1998: 36].

Еще А. А. Потебня выделял три составные части художественного произведения. Это, во-первых, «содержание (или идея), соответствующее чувственному образу или развитому из него понятию»; во-вторых, «внутренняя форма, образ, который указывает на это содержание, соответствующий представлению (которое тоже имеет значение только как символ, намек на известную совокупность чувственных восприятий или на понятие)» и, наконец, «внешняя форма, в которой объективируется художественный образ» [Потебня, 1990: 140]. Три составные части художественного произведения указывают на опреде-

ленную структуру художественного текста как идеального объекта. Выделяются три элемента текста: содержание, смысл и словесная (знаковая) форма. Следует выделять такие компоненты художественного текста, как *содержательное пространство*, *смысловое пространство* и *пространство средств выражения* [Потебня, 1990: 59].

Вышеперечисленные понятия тесно связаны с двумя механизмами: с одной стороны, это механизм *членения*, или сегментации, который приводит к появлению дискретных единиц (*форма*), с другой – механизм *интеграции*, включающий эти единицы в состав единиц более высокого уровня (*смысл*) [Барт, 1987: 416].

Изучение разных подходов к пониманию таких понятий, как *художественное произведение* и *художественный текст*, делает возможным выявление значимых признаков применительно (в большей степени) к художественному тексту. Прежде всего нужно отметить, что художественный текст обладает как основными признаками, характерными для текстов разных функциональных стилей, будь то научный текст или деловой, так и специфическими, свойственными только данному виду.

К. А. Долинин выявляет признаки, являющиеся значимыми при рассмотрении художественного текста как текста особой организации: *конкретность художественного повествования* (конкретные детали изображаемого для создания четкого образа в сознании читателя); *номинативное содержание* (наличие образа и модели определенного отрезка мира); *коммуникативное содержание* (отображение определенного авторского мировоззрения); *личностность* (персональный и неповторимый характер авторской модели мира, определяющей образ конкретного отрезка действительности, данного в тексте) [Долинин, 2010].

Наряду с вышеперечисленными признаками художественного текста, Ю. Б. Борев выделяет следующие: *завершенность* (невозможность вмешательства извне); *изменчивость смысла* (изменчивость исторического и культурного контекста, а также «диалог» текста с разными рецепционными группами с разным

личностным сознанием, в процессе которого рождается дополнительный смысл); *образование поля сообщения* (специфическая среда художественного общения); *предмет*, являющийся объектом обсуждения в тексте, *вне этого текста не существует*; *поле отношений* (благодаря которому возникает общение реципиента с художественным текстом, не существующим до восприятия этого текста) [Борев, 2002].

В определении художественного текста, предлагаемого Л. Г. Бабенко, учитывается реализация концепции автора. Текст есть «словесное художественное произведение, представляющее реализацию концепции автора, созданную его творческим воображением индивидуальную картину мира, воплощенную в ткани художественного текста при помощи целенаправленно отобранных в соответствии с замыслом языковых средств (в свою очередь, также интерпретирующих действительность), и адресованное читателю, который интерпретирует его в соответствии с собственной социально-культурной компетенцией» [Бабенко, 2006: 64].

Наличие столь разнообразных дифференциальных признаков художественного текста указывает на то, что в текстах «усиленного» типа (художественных) определение соотношения текста и пространства является наиболее ценным. Таким текстам соответствует и особое пространство, резко противостоящее геометризованному и абстрактному пространству современной науки [Топоров, 1983: 229].

В. Н. Топоров различает два полюса такого соотношения: «*текст пространствен*» (т. е. он обладает признаком пространственности, размещается в «реальном» пространстве) и «*пространство есть текст*» (т. е. пространство как таковое может быть понято как сообщение) [Топоров, 1983: 227].

Ю. М. Лотман определяет *пространство художественного текста* как индивидуальную (авторскую) модель мира в его пространственном представлении, выражающуюся в художественном тексте, которая обусловлена «присущим данной культуре семиотическим пространством» [Лотман, 1996: 165].

Стремясь передать читателю свои мысли, чувства, автор художественного текста под определенным углом зрения отбирает слова, фразы, соответственно группируя их. Воспринимая текст, читатель постигает авторский замысел. Однако данное пространство не является «пассивным вместилищем» героев и сюжетных эпизодов – это один из компонентов общего языка, на котором говорит художественное произведение [Лотман, 1988: 259].

Пространство художественного текста – это и семиотическое пространство, образуемое знаками. Как отмечает Ю. М. Лотман, данное пространство входит в состав другого, более обширного семиотического пространства, определяемого как «*семиосфера*», являющегося результатом и условием развития культуры [Лотман, 1996: 166].

Смысл, выступающий формой связи между участниками акта коммуникации, играет значимую роль для возможности выделения *семиотического* и *семантического пространств*. Важными функциями, в которых выступает смысл, являются: скрепление составных элементов текста, активное способствование репродукции его содержания, возможность соотнесения содержания каждого данного конкретного текста с действительностью [Брудный, 2005: 10].

Принимая во внимание вышеуказанные особенности пространства художественного текста, Л. Г. Бабенко выделяет *семантическое пространство текста*, которое определяется как «ментальное образование, в формировании которого участвует, во-первых, само словесное литературное произведение, содержащее обусловленный интенцией автора набор языковых знаков – слов, предложений, сложных синтаксических целых (*виртуальное пространство*); во-вторых, интерпретация текста читателем в процессе его восприятия (*актуальное семантическое пространство*)» [Бабенко, Казарин, 2006: 51]. Выделяются также три *сферы* семантического пространства: *концептуальное* (индивидуально-авторская концепция художественного текста); *денотативное* (отображение объективного мира); *эмотивное*

(описание чувств автора и персонажей в тексте) [Бабенко, Казарин, 2006: 496].

Концептуальное пространство представляет собой *содержательно-концептуальную* текстовую информацию, сообщающую читателю индивидуально-авторское понимание отношений между явлениями, их причинно-следственные связи, их значимость в социальной, экономической, политической и культурной жизни народа, включая отношения между индивидуумами, их сложные психологические и эстетико-познавательные взаимодействия [Гальперин, 2007: 28; Бабенко, Казарин, 2006].

Денотативное пространство определяется как «воплощение в тексте индивидуально-авторского знания о мире, представленного в интерпретированном отображении глобальной ситуации, состоящей из макроситуаций и микроситуаций» [Бабенко, Казарин, 2006: 89].

В свою очередь, *эмотивное пространство* характеризуется как совокупность чувств автора (модальные, субъективно окрашенные) и чувств, приписываемых автором персонажу (диктальные, объективно существующие) [Бабенко, Казарин, 2006: 496].

Таким образом, пространство художественного текста является многогранным, многоаспектным, отражая сложные и противоречивые отношения реальной действительности.

Литература

1. Бабенко Л. Г., Казарин Ю. В. Лингвистический анализ художественного текста: Теория и практика: учебник. Практикум / 4-е изд., испр. М. : Флинта: Наука, 2006. 496 с.
2. Барт Р. Введение в структурный анализ повествовательных текстов / Р. Барт // Зарубежная эстетика и теория литературы XIX–XX вв. Трактаты, статьи, эссе. М. : Изд-во Москов. ун-та, 1987. С. 389–421.
3. Бахтин М. М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике // М. М. Бахтин. Вопросы литературы и эстетики. М. : Худ. лит-ра, 1975. С. 234–407.

4. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М. : Искусство, 1986. 424 с.
5. Боров Ю. Б. Эстетика: учебник. М. : Высшая школа, 2002. 511 с.
6. Брудный А. А. Психологическая герменевтика / под ред. И. В. Пешкова, Г. Н. Шелогурова. М. : Лабиринт, 2005. 336 с.
7. Витренко А. Г. Декодирование прозаического художественного текста // Вестник МГЛУ. 2003. Вып. 480: Перевод как когнитивная деятельность. С. 54–83.
8. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. Изд. 5-е, стереотипное. М. : КомКнига, 2007. 144 с.
9. Гришунин А. Л. Исследовательские аспекты текстологии / Рос. Акад. наук, Ин-т мировой лит. им. А. М. Горького. М. : Наследие, 1998. 413 с.
10. Долинин К. А. Интерпретация текста: Французский язык: учеб. пособие. Изд. 4-е. М. : КомКнига, 2010. 304 с.
11. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов / изд. 5-е, испр. и доп. Назрань : Пилигрим. 2010.
12. Иванов В. В. О взаимоотношении динамического исследования эволюции языка, текста и культуры // Исследования по структуре текста. М. : Наука, 1987. С. 5–28.
13. Кубрякова Е. С. О тексте и критериях его определения // Текст. Структура и семантика: в 2 т. М. : СпортАкадемПресс, 2001. Т. 1. С. 72–80.
14. Кубрякова Е. С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Рос. академия наук. Ин-т языкознания. М. : Языки славянской культуры, 2004. 560 с.
15. Лотман Ю. М. В школе поэтического слова: Пушкин. Лермонтов. Гоголь: кн. для учителя. М. : Просвещение, 1988. 352 с.
16. Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история. М. : Языки русской культуры, 1996. 464 с.
17. Лотман Ю. М. О поэтах и поэзии: Анализ поэтического текста. СПб. : Изд-во СПб, 1996. 848 с.

18. Лотман Ю. М. Структура художественного текста // Лотман Ю. М. Об искусстве. СПб. : Изд-во СПб, 1998. 704 с.
19. Лукин В. А. Художественный текст: Основы лингвистической теории. Аналитический минимум. М. : Ось – 89, 2005. 560 с.
20. Матвеева Т. В. Учебный словарь: русский язык, культура речи, стилистика, риторика. М. : Флинта: Наука, 2003. 432 с.
21. Новая философская энциклопедия: В 4 тт. / под ред. В. С. Стёпина. М. : Мысль 2001.
22. Плахотнюк Д. В. Виды пространства // Вестник Тюменского госуниверситета. 2011. № 10. С. 84–90.
23. Потебня А. А. Теоретическая поэтика. М. : Высш. шк., 1990. 287с.
24. Топоров В. Н. Пространство и текст // Текст: семантика и структура. М., 1983. С. 227–284.
25. Философия: Энциклопедический словарь / под ред. А. А. Ивина. М. : Гардарики, 2004.
26. Флоренский П. А. Исследование по теории искусства // Статьи и исследования по истории и философии искусства и археологии. М. : Мысль, 2000. С. 79–421.
27. Хализев В. Е. Теория литературы. М. : Худ. лит-ра, 1999. 678 с.
28. Чернухина И. Я. Общие особенности поэтического текста. Воронеж, 1987. 157 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Антилогова Е. К.*, специалист по учебно-методической работе кафедры перевода и стилистики английского языка, магистрант ИИЯЛ, Удмуртский государственный университет (Ижевск).
- Безрукова В. С.*, д-р пед. наук, профессор кафедры социального менеджмента, Санкт-Петербургский государственный областной университет им. А. С. Пушкина (Санкт-Петербург).
- Голубкова О. Н.*, канд. пед. наук, доцент, директор Института иностранных языков и литературы, Удмуртский государственный университет (Ижевск).
- Зеленина Т. И.*, д-р филол. наук, профессор кафедры романской филологии, второго иностранного языка и лингводидактики ИИЯЛ, Удмуртский государственный университет (Ижевск).
- Кайшева Р. П.*, канд. пед. наук, доцент, профессор кафедры грамматики и истории английского языка ИИЯЛ, Удмуртский государственный университет (Ижевск).
- Колодкина Л. С.*, канд. пед. наук, доцент кафедры грамматики и истории английского языка ИИЯЛ, Удмуртский государственный университет (Ижевск).
- Крейдлин Г. Е.*, д-р филол. наук, профессор кафедры русского языка, Институт лингвистики, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ) (Москва).
- Кушнина Л. В.*, д-р филол. наук, профессор кафедры иностранных языков, лингвистики и межкультурной коммуникации, Пермский национальный исследовательский университет (ПНИПУ) (Пермь).
- Левецкий Ю. А.*, д-р филол. наук, профессор кафедры общего языкознания, Пермский государственный национальный исследовательский университет (Пермь).

- Лелис Е. И.*, канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка, теоретической и прикладной лингвистики, Удмуртский государственный университет (Ижевск).
- Маханькова Н. В.*, канд. пед. наук, доцент кафедры грамматики и истории английского языка ИИЯЛ, Удмуртский государственный университет (Ижевск).
- Орехова Н. Н.*, д-р филол. наук, профессор, Глазовский государственный педагогический институт (Глазов).
- Порфирьева К. В.*, преподаватель кафедры французского языка, Пермский государственный педагогический университет (ПГПУ), (Пермь).
- Пушина Н. И.*, д-р филол. наук, профессор, зав. кафедрой грамматики и истории английского языка ИИЯЛ, Удмуртский государственный университет (Ижевск).
- Сигал К. Я.*, д-р филол. наук, профессор, ведущий научный сотрудник, зав. отделом экспериментальных исследований речи, Российская Академия Наук, Институт языкознания (Москва).
- Сысоев П. В.*, д-р пед. наук, профессор, Тамбовский государственный университет (ТГУ) имени Г.Р. Державина (Тамбов).
- Утехина А. Н.*, д-р пед. наук, профессор кафедры немецкой филологии ИИЯЛ, Удмуртский государственный университет (Ижевск).
- Широких Е. А.*, канд. филол. наук, доцент кафедры грамматики и истории английского языка ИИЯЛ, Удмуртский государственный университет (Ижевск).
- Шутёмова Н. В.*, д-р филол. наук, профессор кафедры английской филологии, Пермский государственный национальный исследовательский университет (Пермь).
- Kuvaeva A.*, Ph. D. student, International Education Policy, University of Maryland (USA).

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Безрукова В. С.</i> Принципы построения этноориентированных воспитательно-образовательных систем	7
<i>Голубкова О. Н.</i> Перевод и критическое мышление в дидактическом освещении	14
<i>Зеленина Т. И.</i> Семантико-синтаксическая характеристика общевпросительного предложения в истории французского языка (сопоставление синхронных срезов).....	25
<i>Кайшева Р. П.</i> Художественный текст – основа развития духовно-нравственной, профессионально-ориентированной личности	31
<i>Колодкина Л. С.</i> Литературный диалог как технология организации культурной практики в системе языкового образования	44
<i>Крейдлин Г. Е.</i> Соматические объекты и их языковые имена.....	55
<i>Кушнина Л. В., Порфирьева К. В.</i> О возможности описания критериев качественного перевода в свете новой исследовательской парадигмы.....	65
<i>Левицкий Ю. А.</i> Гюстав Гийом и понятие второй коммуникации.....	73
<i>Лелис Е. И.</i> Человек и время в прозе А. П. Чехова: языковые средства экспликации подтекстовых идеосмыслов.....	97
<i>Маханькова Н. В.</i> Педагогические условия внедрения игрового моделирования в иноязычное образование.....	103
<i>Орехова Н. Н.</i> Современный поэтический перевод: творческая практика, проблемы, резервы	113
<i>Пушина Н. И.</i> Английское -ing-формное письмо в жанре литературной сказки (на примере «Мэри Поппинс» П. Траверс)	121
<i>Сигал К. Я.</i> Об одном случае интенционального повтора в сфере сочинительных конструкций	134

<i>Сысоев П. В.</i> Предпосылки и основные направления информатизации языкового образования	150
<i>Утехина А. Н.</i> Логико-лингвистические стратегии в развитии детского нарратива	158
<i>Широких Е. А.</i> Определенность и неопределенность как семантические доминанты русской и английской языковой картины мира.....	166
<i>Шутёмова Н. В.</i> У. Вордсворт «Нарциссы»: репрезентация поэтичности оригинала в русских переводах	177
<i>Kuvaeva A.</i> Globalization and the future of universities in Russia.....	185
<i>Антилогова Е. К.</i> О понятиях пространства, пространства текста, пространства художественного текста	190
Сведения об авторах	203

Научное издание

**Вопросы лингвистики,
педагогики и методики преподавания
иностранных языков**

Оригинал-макет: А. О. Талашев

Подписано в печать 25.08.13.
Формат 60х84 1/16. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 12,03. Уч.-изд. л. 10,5.
Тираж 50 экз. Заказ № .

Издательство «Удмуртский университет»
426034, г. Ижевск, ул. Университетская, 1, корп. 4
Тел. / факс: +7(3412)500-295
E-mail: editorial@udsu.ru